



**INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E TRABALHO**

**Mestrado em Administração Educacional**

**SOCIALIZAÇÃO DOS JOVENS  
E A CONVIVÊNCIA NA ESCOLA**

**Dissertação de Mestrado orientada pela Professora  
Doutora Conceição Alves-Pinto**

**Clotilde Maria Lopes Serras Gaspar Martins Pinto**

**Porto, Junho de 2011**



**INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E TRABALHO**

**Mestrado em Administração Educacional**

**SOCIALIZAÇÃO DOS JOVENS  
E A CONVIVÊNCIA NA ESCOLA**

**Dissertação de Mestrado orientada pela Professora  
Doutora Conceição Alves-Pinto**

**Clotilde Maria Lopes Serras Gaspar Martins Pinto**

**Porto, Junho de 2011**

*À Margarida*

# Agradecimentos

Gostaria de agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Conceição Alves-Pinto, tanto pelo seu trabalho de orientação, como pela sua disponibilidade e gentileza constantes.

Obrigada.

Agradeço também ao Dr. Valter Almeida, pela revisão deste trabalho e pela sua pronta amabilidade e à Mestre Ana Rodrigues, pela indicação de bibliografia específica sobre a convivência.

Destaco também a colaboração dos colegas de turma, através da participação na discussão do tema, ao longo do Seminário.

Os meus agradecimentos ainda aos funcionários do ISET pela disponibilidade e pelo profissionalismo manifestados.

Para concretizar este trabalho, foi também importante a colaboração dos directores das escolas, que aceitaram passar este inquérito, dos encarregados de educação e dos alunos que preencheram os questionários.

Finalmente, agradeço a todos os meus amigos que me acompanharam e confortaram nos momentos mais significativos da elaboração deste trabalho.

# Resumo

Decorrente das mudanças sociais, surgiram novas formas de organização familiar e, consequentemente, diferentes modalidades de entretenimento social, que passam pelas novas tecnologias e pelas redes sociais.

No jogo das interações sociais entre pares, que sustenta o processo de afirmação da personalidade, estão subjacentes estratégias que se expressam através da comunicação e de rituais de interação, cuja complexidade se compreende melhor, através da sociologia da experiência.

Este estudo baseia-se nas respostas a 665 questionários a alunos do 3.º Ciclo, do ensino particular e cooperativo, da área de influência de Coimbra, por recurso ao método quantitativo.

Os resultados referem que as modalidades preferenciais de ocupação de tempos livres dos jovens incidem sobre a *Internet*. Os géneros comportam-se de maneira diferente quanto à sua utilização. O acompanhamento familiar varia também com o género. Muitas famílias, todavia, confiam neste meio poderosíssimo de comunicação global.

Verificámos a existência de uma boa qualidade relacional entre os jovens, que varia com o nível de instrução familiar e que a maioria sente-se confirmada pelos pares. Todavia, persistem situações de violência e vitimização. Desta forma, este trabalho reflecte a necessidade de intervenção ao nível do clima relacional e da convivência nestes estabelecimentos de ensino, onde se destaca a escola semi-urbana, devido ao maior desenraizamento dos alunos. Porém, a especificidade da escola rural também se evidenciou.

No que diz respeito à aplicação de medidas para melhorar a convivência na escola, os jovens consideraram mais importante avisar rapidamente o Director, esperando dele maior veemência, assim como avisar a família. A medida educativa que mais valorizam para melhorar a convivência na escola é o investimento no aspecto relacional entre alunos e entre alunos e professores.

Concluimos que a missão educativa e humanista da escola exige maior compreensão desta complexa realidade social e uma franca colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo.

## Palavras – chave:

tempos livres; *Internet*; relações entre pares; vitimização; medidas educativas

# Abstract

As a consequence of social changes, new forms of family organization and, consequently, different forms of social entertainment, which include new technologies and social network arose.

In the game of social interactions among peers, which supports the process of self-affirmation, there are strategies that are expressed through communication and rituals of interaction. This complexity is better understood through the sociology of experience.

This quantitative study is based on responses to 665 questionnaires given by students attending the 3rd Cycle at semi-private schools, in the area of Coimbra.

The results show the following:

The Internet is the youngsters' favourite free-time activity. Boys and girls behave differently, concerning its usage. Family monitoring varies also with genre. Many families rely on this powerful medium of global communication.

It was found a high quality of peer relations, predicted by the family educational levels, and peer reciprocity.

However, there are still situations of violence and victimization. Therefore, this work reflects the need for educational intervention in these schools. The relational climate must be improved, especially at the semi-urban school, due to the uprooting of most students. However, the specificity of the rural school is also enhanced.

Regarding the introduction of measures to improve relationships at school, young people considered the most important sanction to notify the Director quickly, expecting this way, a firm attitude. The information to the family was also considered very important.

Concerning the educational measure to improve the process of getting along with others at school, the students gave major importance to the improvement in relational competences among students and between teachers and students.

We conclude that the educational and humanistic mission of school requires a greater understanding of this complex social reality and a strong collaboration among all partners in the teaching process.

## Key words

free-time activities; *Internet*; peer relations; victimization; educational measures

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO GERAL .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I SOCIALIZAÇÃO DOS JOVENS E A CONVIVÊNCIA NA ESCOLA .....</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>4</b>
<b>1. SOCIALIZAÇÃO DOS JOVENS EM MUDANÇA.....</b>	<b>6</b>
<b>1.1. A importância da Comunicação Intergeracional.....</b>	<b>12</b>
<b>1.2. A importância das Relações entre Pares.....</b>	<b>19</b>
<b>1.3. Jogos de Comunicação e de Afirmação da Singularidade Pessoal.....</b>	<b>22</b>
1.3.1. Diferenças de Género .....	28
<b>1.4. Tempos livres em mudança.....</b>	<b>32</b>
1.4.1. Institucionalização dos tempos livres.....	35
1.4.2. Os novos tempos livres .....	36
<b>2. TEMPO LIVRE E DISRUPÇÃO .....</b>	<b>43</b>
<b>2.1. Da Violência à Convivência .....</b>	<b>46</b>
<b>2.2. O recreio e os jogos agressivos - bullying .....</b>	<b>50</b>
2.2.1. Os novos recreios e os novos jogos - cyberbullying .....	56
<b>3. PERSPECTIVAS DE ANÁLISE DA ESCOLA .....</b>	<b>59</b>
<b>3.1. Enquadramento Legal do Problema .....</b>	<b>64</b>
<b>3.2. Programas de intervenção mais recentes .....</b>	<b>68</b>
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>76</b>
<b>Parte II METODOLOGIA .....</b>	<b>83</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>83</b>
<b>1. O QUE QUISEMOS SABER.....</b>	<b>84</b>
<b>1.1. Objectivos.....</b>	<b>84</b>
<b>1.2. A Pergunta de Partida.....</b>	<b>84</b>
<b>1.3. A Problemática .....</b>	<b>84</b>
<b>2. A AMOSTRA.....</b>	<b>85</b>
<b>2.1. Caracterização Individual .....</b>	<b>85</b>
2.1.1. Idade .....	86
2.1.2. Género .....	86
<b>2.2. Caracterização Escolar .....</b>	<b>87</b>
2.2.1. Escola.....	87
2.2.2. Ano de Escolaridade.....	87
<b>2.3. Caracterização Familiar.....</b>	<b>88</b>
2.3.1. Nível de Instrução Familiar .....	88

2.3.2. Acompanhamento Familiar .....	88
2.3.3. Comunicação em Casa.....	89
<b>3. OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES EM MUDANÇA.....</b>	<b>90</b>
<b>3.1. Actividades de tempos livres mais referidas .....</b>	<b>91</b>
<b>3.2. Acompanhamento na Internet.....</b>	<b>94</b>
3.2.1. Variações do Acompanhamento na <i>Internet</i> com as características dos respondentes .....	96
3.2.1.1. Acompanhamento na <i>Internet</i> com o Género.....	96
<b>3.3. O uso da Internet .....</b>	<b>97</b>
3.3.1. Interactividade Comunicacional.....	99
3.3.1.1. Interactividade Comunicacional: Indicador Agregado .....	100
3.3.1.2. Variações da Interactividade Comunicacional com as características dos respondentes.....	100
3.3.1.3. Interactividade Comunicacional com a Escola.....	101
3.3.2. Interactividade Informacional .....	102
3.3.2.1. Interactividade Informacional: Indicador Agregado.....	102
3.3.2.2. Variações da Interactividade Informacional com as características dos respondentes.....	103
3.3.2.3. Variações da Interactividade Informacional com o Género .....	103
3.3.3. Interactividade Lúdica.....	104
3.3.3.1. Interactividade Lúdica: Indicador Agregado .....	104
3.3.3.2. Variações da Interactividade Lúdica com as características dos respondentes .....	104
3.3.3.3. Interactividade Lúdica com o Género .....	105
<b>4. RELAÇÃO ENTRE PARES .....</b>	<b>107</b>
<b>4.1. Variações da Relação entre colegas com as características dos respondentes .....</b>	<b>109</b>
4.1.1. Relação com Colegas com o Nível de Instrução Familiar .....	109
4.1.1.1. Variações da Relação entre Turmas com as características dos respondentes .....	110
4.1.2. Relação entre Turmas com o Ano de Escolaridade .....	110
<b>4.2. Variações da Relação entre Alunos mais Novos e Alunos mais Velhos com as         características dos respondentes .....</b>	<b>111</b>
<b>4.3. Tonalidade Relacional entre pares: Indicador Agregado .....</b>	<b>111</b>
<b>4.4. Rituais de Interação Social e Comunicação entre pares.....</b>	<b>112</b>
4.4.1. Variações dos Rituais de Acesso com as características dos respondentes.....	116
4.4.1.1. Rituais de Acesso com o Género .....	116
4.4.1.2. Rituais de Acesso com a Escola.....	117
4.4.1.3. Rituais de Acesso com a Tonalidade Relacional .....	117
4.4.2. Variações dos Rituais de Encontro com as características dos respondentes .....	118
4.4.2.1. Rituais de Encontro com o Género .....	118
4.4.2.2. Rituais de Encontro com a Tonalidade Relacional .....	119
4.4.3. Variações dos Rituais de Reparação com as características dos respondentes .....	120
4.4.3.1. Rituais de Reparação com a Escola .....	120
4.4.3.2. Rituais de Reparação com a Tonalidade Relacional .....	121
<b>5. PROBLEMAS DE CONVIVÊNCIA .....</b>	<b>124</b>
<b>5.1. Descortesia e Maus-Tratos.....</b>	<b>127</b>
5.1.1. Descortesia e Maus-Tratos: Indicador Agregado .....	127
5.1.1.1. Variações da Descortesia e Maus-Tratos com as características dos respondentes.....	128
5.1.1.2. Descortesia com a Escola.....	128
5.1.1.3. Descortesia com a Tonalidade Relacional entre pares .....	128
<b>5.2. Vandalismo .....</b>	<b>129</b>
5.2.1. Vandalismo: Indicador Agregado.....	129
5.2.1.1. Variações do Vandalismo com as características dos respondentes .....	130

5.2.1.2. Vandalismo com a Escola .....	130
5.2.1.3. Vandalismo com o Ano .....	131
5.2.1.4. Vandalismo com a Tonalidade Relacional entre pares.....	132
<b>5.3. Perturbação das Aulas.....</b>	<b>132</b>
5.3.1. Perturbação das Aulas: Indicador Agregado.....	133
5.3.1.1. Variações da Perturbação das Aulas com as características dos respondentes .....	133
<b>5.4. Violência Interpessoal - <i>Bullying</i> .....</b>	<b>134</b>
5.4.1. Violência Interpessoal - <i>Bullying</i> : Indicador Agregado.....	134
5.4.1.1. Variações da Violência Interpessoal - <i>bullying</i> com as características dos respondentes.....	135
5.4.1.2. Violência Interpessoal - <i>bullying</i> com a Escola.....	135
5.4.1.3. Violência Interpessoal - <i>bullying</i> com a Tonalidade Relacional entre pares.....	136
<b>5.5. Cyberbullying.....</b>	<b>137</b>
5.5.1. Persistência do <i>Cyberbullying</i> .....	139
5.5.1.1. Persistência do <i>Cyberbullying</i> : Indicador Agregado .....	139
5.5.1.2. Variações da Persistência do <i>Cyberbullying</i> com as características dos respondentes .....	140
<b>6. SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA .....</b>	<b>144</b>
<b>6.1. Apoio em Situações de Violência .....</b>	<b>144</b>
6.1.1. Variações do Apoio com as características dos respondentes.....	145
6.1.1.1. Apoio com a Escola.....	145
<b>6.2. Prestador de Auxílio em Situações de Violência .....</b>	<b>146</b>
6.2.1.1. Variações do Prestador do Auxílio com as características dos respondentes .....	147
6.2.1.2. Prestador do Auxílio com a Escola.....	148
<b>6.3. Tipo de Vítimas .....</b>	<b>149</b>
6.3.1. Tipo da Vítima: Recodificação .....	150
6.3.2. Variações do Tipo de Vítima com as características dos respondentes.....	151
6.3.2.1. Tipo de Vítimas com o Género .....	151
6.3.2.2. Tipo de Vítimas com o Ano .....	152
6.3.2.3. Tipo de Vítimas com o Apoio recebido em Situações de Violência.....	153
<b>7. SANÇÕES E MEDIDAS EDUCATIVAS .....</b>	<b>157</b>
<b>7.1. Sanções Pertinentes .....</b>	<b>158</b>
<b>7.2. Medidas Educativas .....</b>	<b>160</b>
7.2.1. Celeridade da Comunicação entre Adultos .....	163
7.2.1.1. Celeridade da Comunicação entre Adultos: Indicador Agregado .....	163
7.2.1.2. Variações da Celeridade entre Adultos com as características dos respondentes .....	164
7.2.2. Melhoria das Relações entre Actores .....	164
7.2.2.1. Melhoria das Relações entre Actores: Indicador Agregado .....	165
7.2.2.2. Variações da Melhoria das Relações entre Actores com as características dos respondentes .....	165
7.2.2.3. Melhoria das Relações entre Actores com o Género .....	166
7.2.2.4. Melhoria das Relações entre Actores com o Ano de Escolaridade.....	166
7.2.2.5. Melhoria das Relações entre Actores com a Tonalidade Relacional entre Pares .....	167
7.2.3. Aumento da Vigilância.....	167
7.2.3.1. Aumento da Vigilância: Indicador Agregado .....	168
7.2.3.2. Variações do Aumento da Vigilância com as características dos respondentes .....	168
7.2.3.3. Aumento da Vigilância com o Ano .....	169
7.2.4. Aumento da Escuta .....	169
7.2.4.1. Aumento da Escuta: Indicador Agregado .....	170
7.2.4.2. Variações do Aumento da Escuta com as características dos respondentes.....	170
7.2.4.3. Aumento da Escuta com a Tonalidade Relacional entre Pares.....	170
7.2.5. Programas de Prevenção.....	171
7.2.5.1. Programas de Prevenção: Indicador Agregado .....	172
7.2.5.2. Variações dos Programas de Prevenção com as características dos respondentes.....	172

7.2.5.3. Programas de Prevenção com o Apoio em Situações de Violência .....	173
<b>CONCLUSÃO GERAL .....</b>	<b>177</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>194</b>
<b>ANEXO: A. Sanções: Apresentação das Tabelas de Contingência .....</b>	<b>199</b>
<b>1. SANSÕES: APRESENTAÇÃO DAS TABELAS DE CONTINGÊNCIA.....</b>	<b>199</b>
<b>1.1. Advertência perante os colegas: Indicador Agregado.....</b>	<b>199</b>
1.1.1. Variações da Advertência perante os Colegas com as características dos respondentes .....	199
1.1.1.1. Advertência perante os Colegas com a Escola.....	200
<b>1.2. Advertência perante os Educadores: Indicador Agregado.....</b>	<b>200</b>
1.2.1. Advertência perante os Educadores com as características dos respondentes .....	200
1.2.1.1. Advertência perante os Educadores com o Ano.....	201
<b>1.3. Afastamento das Actividades Lúdicas: Indicador Agregado .....</b>	<b>201</b>
1.3.1. Variações do Afastamento das Actividades Lúdicas com as características dos respondentes .....	201
1.3.1.1. Afastamento das Actividades Lúdicas com a Escola.....	202
1.3.1.2. Afastamento das Actividades Lúdicas com o Ano de Escolaridade .....	202
<b>1.4. Aumento do Tempo de Permanência na Escola: Indicador Agregado .....</b>	<b>203</b>
1.4.1. Variações do Aumento do Tempo de Permanência na Escola com as características dos respondentes .....	203
1.4.1.1. Aumento do Tempo de Permanência na Escola com o Ano de Escolaridade .....	203
1.4.1.2. Aumento do Tempo de Permanência na Escola com a Tonalidade Relacional entre Pares .....	204
1.4.1.3. Aumento do Tempo de Permanência na Escola com o Apoio em Situações de Violência.....	204
<b>1.5. Aumento das Tarefas Escolares: Indicador Agregado .....</b>	<b>204</b>
1.5.1. Variações do Aumento das Tarefas Escolares com as características dos respondentes .....	205
1.5.1.1. Aumento das Tarefas Escolares com a Escola.....	205
1.5.1.2. Aumento das Tarefas Escolares com o Ano de Escolaridade .....	205
<b>Anexo: B. Questionário .....</b>	<b>206</b>

# INTRODUÇÃO GERAL

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito de um Mestrado na área de especialização de Administração Educacional, promovido pelo Instituto Superior de Educação e Trabalho (ISET).

O tema escolhido para esta dissertação foi o da socialização dos jovens e a convivência na escola, uma área inesgotável e que se reveste de grande complexidade. A sua análise pode contribuir para uma melhor compreensão da realidade escolar, nosso campo de trabalho.

A socialização dos jovens requer um olhar atento por parte de todos os profissionais de educação, sobretudo, se considerarmos que qualquer mudança em termos de política educativa tem repercussões no campo social.

Observando o despertar da adolescência, perscrutando o desenvolvimento da convivência entre pares e o crescimento de outros espaços de afectividade, desvela-se um jogo de interacções complexo que extravasa as fronteiras da escola e os espaços que a medeiam. Neste jogo, que sustenta o processo de afirmação da personalidade, estão subjacentes estratégias que se expressam através da comunicação e de rituais de interacção, cuja complexidade se compreende melhor, através da sociologia da experiência (DUBET, 1994). Este processo de amadurecimento do jovem nem sempre se desenrola da melhor forma, exigindo por essa razão, um diálogo cada vez mais empenhado e concertado entre a família e todos os intervenientes no processo educativo.

O novo milénio e o desenvolvimento da exponencialidade das redes sociais e da convivência mediatizada fazem prever o aparecimento de novas formas de convivência cada vez mais sofisticadas. A par desta inovação, à qual os mais jovens estão irremediavelmente rendidos, cresce as preocupações dos educadores, no que se refere ao mau uso das mesmas. Todavia, alguns autores, nomeadamente PRESNSKY (2001; 2005; 2006) defendem que, perante a grande emergência de novos interesses dos jovens, se evidencia também cada vez mais a urgência de uma escola parceira neste processo. Por isso, é inadiável a adaptação da escola à nova ordem virtual, de forma a integrar e rentabilizar estes novos conhecimentos a seu favor.

Há, no entanto, aspectos menos positivos a reter, no âmbito da convivência entre os jovens. Estes implicam intervenção, pois entram no domínio da violência física e psicológica e, quando reiterados, podem conduzir a consequências gravosas para o desenvolvimento psicossocial dos jovens.

Olhar para esta complexa realidade social da escola, cujas fronteiras difusas requerem um trabalho cada vez mais atento, mais exigente e mais qualificado, constitui uma forma empenhada de participar, não só na missão educativa, mas também humanista de dedicação ao próximo.

Esta dissertação organiza-se em duas partes, para além da bibliografia e anexos.

Na Parte I, estruturada em três capítulos, apresentamos a fundamentação teórica, com revisão da bibliografia, abordando o conceito de socialização dos jovens e a convivência na escola.

No primeiro capítulo, desenvolvemos o conceito de socialização dos jovens em mudança, criando ainda três subcapítulos, onde analisámos a importância da comunicação intergeracional e das relações interpares, com destaque para os jogos de comunicação e de afirmação pessoal e as diferenças de género. Reflectimos ainda sobre a importância dos tempos livres e a sua progressiva institucionalização, bem como o surgimento de novas modalidades e consequente influência na convivialidade e na socialização dos jovens.

No segundo capítulo, concentrámos a nossa atenção na disrupção que irrompe na escola, sobretudo nos intervalos e nos espaços que a medeiam, analisando alguns problemas de convivência, com destaque para a violência psicológica, através da exploração dos conceitos de *bullying* e *cyberbullying*.

No terceiro capítulo, debruçámo-nos sobre algumas perspectivas de análise da escola, com destaque para políticas de promoção da convivência.

Não deixando de fazer o enquadramento legal deste tipo de violência específica na escola portuguesa, apresentámos ainda alguns programas de intervenção mais recentes, que se revelaram mais eficazes. Terminamos esta parte com uma conclusão.

Na Parte II da dissertação, apresentamos os resultados da investigação que realizámos, a partir do corpo de conceitos que abordámos na revisão bibliográfica, por recurso ao método quantitativo, através da recolha e tratamento de 665 questionários a alunos do 3.º Ciclo, recolhidos em quatro escolas do ensino particular e cooperativo, da área de influência de Coimbra, entre Fevereiro e Março de 2010. Após a apresentação dos objectivos, da problemática, do modelo de análise e da amostra, entrámos na apresentação e discussão dos dados.

Começámos pela apresentação dos resultados relativos às actividades mais referidas pelos jovens, no que diz respeito à ocupação de tempos livres, seguindo-se as representações da frequência do acompanhamento familiar na *Internet* e a sua utilização.

Centrando a nossa atenção nas relações inter-pares, apresentamos os resultados relativos à tonalidade relacional e à comunicação entre pares, expressa nos rituais de interação social. No âmbito das diversas interações que se estabelecem, analisámos ainda os dados relativos a situações de violência observadas na escola, no que diz respeito a receber auxílio e ao prestador do mesmo e, ainda tendo em conta os casos de vitimização ocorrida, as representações relativas ao tipo de vítimas.

Terminamos esta segunda parte, analisando a importância que os jovens atribuem às sanções e às medidas educativas mais valorizadas pelos jovens para melhorar a convivência na escola.

No Anexo, apresentamos ainda as tabelas de contingência relativas às sanções, pergunta que não desenvolvemos na totalidade, por questões de delimitação ao trabalho. A encerrar a segunda parte, apresentamos uma conclusão, a qual se segue à conclusão geral.

# PARTE I

## SOCIALIZAÇÃO DOS JOVENS E A CONVIVÊNCIA NA ESCOLA

### INTRODUÇÃO

As mudanças sociais e a nova ordem de valores reflectiram-se na socialização dos jovens.

A estrutura familiar alterou-se e as novas gerações adaptaram-se à nova ordem social, entregando-se a uma grande complexidade de relações aliciantes, desconhecidas e desconectadas da esfera familiar, que preenchem as suas vidas e vinculam as várias fases da sua socialização. Paralelamente, aumenta a diversidade de formas de entretenimento mediatizado, substituindo a convivência e as brincadeiras entre amigos, mas assiste-se a que, inexoravelmente, sejam cada vez mais reféns da sua solidão.

No intervalo entre a escola e o regresso a casa, entregam-se ao imaginário dos heróis e amigos virtuais que vêm até eles através da televisão, da *Internet* e dos videojogos ou são encaminhados para espaços diferenciados de ocupação de tempos livres.

Estas estruturas de complemento à família têm, por seu turno, proliferado, transformando-se em lobbies comerciais poderosíssimos. A política do atendimento, a justificação da aplicação dos dinheiros públicos e o alargamento do horário escolar coarctam o tempo livre dos jovens de tal forma que desapareceram os espaços de maturação. Já não há tempo para o jogo e para a recriação... Já não existe a criança. Perdeu-se a idade da infância no tempo, desvirtuada pelos novos valores a que estas mudanças vertiginosas da era tecnológica foram conduzindo. Perdeu-se a essência do ser criança ...

- **CHILDREN** are the foundation of the world's future.
- **CHILDREN** have played at all times throughout history and in all cultures.
- **PLAY**, along with the basic needs of nutrition, health, shelter and education, is vital to develop the potential of all children.

- **PLAY** is communication and expression, combining thought and action; it gives satisfaction and a feeling of achievement.
- **PLAY** is instinctive, voluntary, and spontaneous.
- **PLAY** helps children develop physically, mentally, emotionally and socially.
- **PLAY** is a means of learning to live, not a mere passing of time.<sup>1</sup>

Em vez disso, cresce a violência entre os muros descaracterizados pelo tempo e pela sobrelotação da escola, sofisticam-se os jogos de agressividade, planeiam-se cenas de ameaça, troça e humilhação virtual, ferem-se colegas e professores. E sem poder controlar estes novos jogos e o desferir de novos golpes marginais virtualmente fatais em que os tenros meninos se tornaram especialistas, os educadores mergulham em perplexidade, confinados à impotência e à incompreensão das autoridades para este fenómeno crescente e sem fronteiras.

É neste universo que faz todo o sentido recordar a necessidade de se desenvolver a capacidade de compreender e de dar um significado a tudo aquilo que as crianças e os adolescentes expressam e experienciam no meio escolar, imprimindo um sentido de harmonização e de reconciliação com o mundo que os rodeia, construindo a sua formação e valorizando a sua individualidade e o seu ser. Urge, pois, uma “vontade de dar aos mais novos o poder de se compreenderem, de se gostarem, de

---

<sup>1</sup> (“As CRIANÇAS são a base do mundo de amanhã.

As CRIANÇAS sempre brincaram ao longo da história e em todas as culturas.

A BRINCADEIRA, juntamente com as necessidades básicas de nutrição, saúde, habitação e educação, é vital para desenvolver o potencial de todas as crianças.

BRINCADEIRA é comunicação e expressão, combinando pensamento e acção; ela traz satisfação e um sentimento de realização.

A BRINCADEIRA é instintiva, voluntária e espontânea.

A BRINCADEIRA ajuda as crianças a desenvolverem-se física, mental, emocional e socialmente.

A BRINCADEIRA é um meio de aprender a viver, não meramente um passatempo.” (tradução livre)

A presente declaração, originalmente elaborada em 1977 e adoptada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989, estatui que a criança tem o direito ao lazer, à brincadeira e à participação em actividades culturais e artísticas e deve ser lida à luz do Artigo 31.º da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (disponível em IPA, Declaration of the child’s right to Play [http://www.ipaworld.org/ipa/ipa\\_declaration.html](http://www.ipaworld.org/ipa/ipa_declaration.html))

terem vontade de aprenderem. É desse poder que nasce a vontade primeira e última da vida: ser” (STRECHT, 2006, p.100).

Urge uma nova atitude perante a escola, que descruze os braços perante as dificuldades e a resistência do sistema e reinvente a acção de educar, porventura deixando fruir mais amor ao próximo.

Partindo das preocupações acima mencionadas, organizámos a primeira parte deste trabalho em torno do tema da socialização dos jovens, que estruturámos em três capítulos.

Assim, partindo do estudo da socialização dos jovens em mudança, iremos focar a nossa atenção em três aspectos fundamentais para a socialização do jovem. Começaremos por abordar a importância da comunicação inter-geracional e seguidamente as relações entre pares. Neste ponto, queremos destacar os jogos de comunicação e de afirmação pessoal e as diferenças de género. Concluiremos o primeiro capítulo com o terceiro ponto que incide sobre a importância dos tempos livres e a alteração dos mesmos, decorrente das mudanças sociais.

No segundo capítulo, iremos apresentar aspectos dos tempos livres, no âmbito da socialização escolar, nomeadamente ao nível dos problemas de relacionamento entre os jovens, de incumprimento de regras e de desrespeito por normas e valores, onde inserimos o *bullying* e o *cyberbullying*. Neste capítulo, salientamos ainda a importância da prevenção para a promoção da convivência na escola e consequentes implicações na qualidade das relações académicas e pessoais.

No terceiro capítulo, desenvolvemos algumas perspectivas de análise da escola que apontam para o respeito pela diversidade, para o envolvimento e para o compromisso.

Finalmente, reflectimos sobre os diplomas que regulamentam os direitos e os deveres dos alunos, com destaque para o enquadramento da violência na escola e terminamos com a apresentação de alguns programas de intervenção mais recentes.

Encerramos esta primeira parte com uma breve conclusão, salientando os aspectos mais importantes da nossa reflexão.

## **1. SOCIALIZAÇÃO DOS JOVENS EM MUDANÇA**

A socialização dos jovens é um processo que envolve muita complexidade e pressupõe um olhar atento à grande variedade de redes de relações em que o jovem participa. Neste contexto, importa compreender a socialização escolar e o universo das relações de reciprocidade que aí se inscrevem, na procura da identidade e da autonomia.

O acelerado ritmo de mudanças sociais, o esbatimento progressivo das fronteiras da sociedade, a inter-influência dos vários universos culturais e a conseqüente evolução dos próprios referenciais culturais da sociedade actual, levam a uma permanente busca de coerência entre o transmitido pelos socializadores e o interiorizado pelos jovens. Esta situação tem merecido toda a atenção dos educadores, por várias razões. Por um lado, porque “nas sociedades onde se verificam processos de mudanças de valores, encontram-se cada vez mais pessoas que se identificam aos valores e representações, não do grupo de pertença, mas do grupo de referência” (ALVES-PINTO, 1995., p.119). Por outro, porque a escola e a família têm cada vez menos capacidade para transmitir valores e normas culturais devido à modernização social, (cfr. TEDESCO, 1999, p.38). Considerando a existência de um “défice de socialização”, este autor sustenta que “Na nossa cultura os adultos já não assumem a socialização das novas gerações como sendo a transmissão de um determinado e único sistema de valores. Mas que existe muito maior margem para a opção, para a dúvida e para a construção de identidades próprias” (ibidem).

Na mesma linha, B. LAHIRE fala-nos em “socialização falhada” ( 2003, p. 41), explicando que, logo na socialização primária, as crianças se confrontam com mundos contraditórios pelos outros significativos, sejam a ama, os avós, ou o infantário. Os jovens vivem simultaneamente e sucessivamente contextos sociais muito diferenciados e que não são de maneira nenhuma equivalentes, mas antes campos de forças autónomos com as suas lutas específicas (ibid., p. 42).

Assim, perante uma grande diversidade de estilos de vida, os adultos significativos para a socialização da criança tendem a diferenciar-se e os novos agentes de socialização, os meios de comunicação social e a televisão ocupam esse espaço.

Todavia, como alerta J. TEDESCO, “os meios de comunicação não foram pensados como agências encarregadas da formação moral e cultural das pessoas.” (o.c., p. 38). Podemos ainda dizer que se instalou um desgoverno a este nível, isto é, “a sociedade, no mundo inteiro, parece ter perdido a bússola e as instituições tradicionais parecem não ser mais capazes de enquadrar novas demandas que traduzem uma ânsia de reconhecimento e de respeito de sua especificidade” (WAUTIER, 2003, p. 175). Por essa razão, também pensamos que “A ideia de sociedade associada à modernidade e ao progresso revelou-se, nos factos, mais na ruptura do que na evolução harmoniosa” (ibid., p. 177).

Neste sentido, saliente-se ainda que também os socializadores se sentem desenraizados e perdidos na turbulência da sociedade cultural. Estes, por vezes, revelam-se incapazes na sua função de

transmissão e de iniciação dos jovens e na procura individual, acabam por cair, por vezes, numa integração social deficiente, marginal ou até de exclusão social.

F. DUBET alerta-nos para o facto de assistirmos, hoje, ao fim de um modelo de organização concebido como um aparelho de institucionalizar valores. Como nos explica o autor, “O modelo “serial” ou mecânico, no qual a coerência do conjunto provinha da conformidade dos actores e da sua adesão pessoal aos valores da instituição, dá lugar a um modelo mais “político”, em que a coordenação das acções provém de um ajustamento aos constrangimentos do meio, da capacidade propriamente política de coordenar as acções, apesar da heterogeneidade dos actores e dos objectivos que eles têm em vista” (1994, p.177).

Perante esta complexidade tão problemática, importa entender a socialização como um processo constante de aculturação, conceito desenvolvido pela antropologia cultural (cfr. ALVES-PINTO, o.c., p. 125). Nesta perspectiva, o jovem sofre um processo constante de aculturação duplo: no tempo, pela rapidez de mudanças da sociedade que provocam o desenraizamento constante no jovem; no espaço, porque, exposto aos meios de comunicação social, absorve a comunicação entre vários meios culturais, que evidencia uma cultura dominante - a mais prestigiada, a mais influente economicamente e a que tem mais meios de pressão ideológica para se sobrepor às outras.

No decurso do processo de aculturação permanente nesta sociedade estratificada, os jovens que não pertencem à cultura dominante são constantemente confrontados com estes valores, atitudes e maneiras de agir diferentes daquelas que prevaleceram ao longo da sua socialização primária e empurrados para “comportamentos estandardizados baseados em atitudes de conformidade e de consumo” (ibid., p. 126).

Assim, os jovens desenvolvem mecanismos de defesa para não se sentirem excluídos, adoptando, então, uma atitude de conformidade à cultura dominante. Numa estratégia de sobrevivência escolar, é natural que se predisponham a absorver esses valores.

O desenvolvimento de estratégias diversificadas de resposta vai constituindo o campo de experiência do jovem. Este aspecto vai ser determinante para o seu processo de socialização escolar e para o sucesso das socializações seguintes.

Esta dinâmica do processo de identidade pressupõe falar do reconhecimento dos outros e das “imagens que lhe são reenviadas pelos parceiros de interacção” (ibid., p. 127). Nesta reciprocidade, a imagem que o jovem tem de si próprio e o estatuto que lhe está associado ganham muita importância. Assim, o jovem desenvolve uma estratégia de identidade em que, por um lado, joga com o senti-

do de pertença ao grupo e, por outro lado, não deixa de estar patente a sua afirmação individual. Neste contexto, vamos encontrar, por exemplo, o aluno com comportamento disruptivo que tenta frustrar as expectativas do professor, mas que não frustra as dos colegas de quem procura aceitação e admiração. É um processo em que progressivamente, na interacção com contextos concretos, quer em situações de risco, de ambiguidade, de constrangimento latente, quer de ruptura, interioriza imagens que lhe são reenviadas pelos seus pares e exterioriza os seus conflitos internos, procurando reinventar respostas, de forma autónoma, a cada situação, afirmando a sua especificidade e ganhando reconhecimento social.

A autora, citando Kastersztein (1990), subdivide esta dicotomia em “vontade de integração” e “vontade de afirmação de singularidade pessoal” (ibid., p. 128).

F. DUBET, defensor da sociologia da experiência e do paradigma da acção, relewa que o indivíduo se destaca pela capacidade de distanciamento em relação ao sistema e pela capacidade de iniciativa e de escolha. “A pluralidade da experiência que “gera uma distância e um desprendimento. Os indivíduos não podem aderir totalmente a papéis ou a valores que não têm já necessariamente coerência interna, eles não “se colam” às suas personagens” (p. 17) e é neste conflito que se constrói a sua autenticidade (ibid., p. 262).

Para este autor, a experiência social resulta da articulação aleatória entre três tipos de sistemas em interacção, a saber:

- A integração, que fundamenta a acção, corresponde aos valores institucionalizados através dos papéis nas socializações sucessivas, conferindo-lhe uma identidade e uma herança, “no que diz respeito à língua, à nação, ao sexo, à religião, à classe social...” (ibid, p. 115).
- Na estratégia, a identidade é veiculada pelo *status* que lhe é atribuído. É no exercício deste poder que os jovens definem objectivos, escolhem o que para eles é útil, enfrentam a concorrência com os pares e desenvolvem as estratégias para influenciar os outros. Explica-nos o autor que, enquanto na acção integradora os motivos “ (...) têm em vista o fortalecimento, a confirmação e o reconhecimento da pertença, os da acção estratégica são sustentados por uma racionalidade limitada que visa fins “concorrenciais”, pois está implícita “uma racionalidade instrumental, um utilitarismo da própria acção que visa conceder os meios para as finalidades pretendidas nas oportunidades abertas pela situação (ibid., p.123)”
- Através da subjectivação, o indivíduo diferencia-se da lógica de integração e da estratégia, pela actividade reflexiva e crítica, conseguindo distanciar-se de si mesmo e da sociedade. Assim,

“a subjectivação permanece socialmente definida por uma cultura e, sobretudo, pela tensão “dialéctica” construída entre esta cultura e relações de dominação” e “(...) o sujeito constitui-se na medida em que é obrigado a construir uma acção autónoma e uma identidade própria em virtude mesmo da pluralidade dos mecanismos que o encerram e das provas por que passa (ibid., p. 260)”

Neste processo dinâmico e de contornos muito diversificados, as várias fases de maturação do jovem pautam-se por insegurança, silêncio, sofrimento e, por vezes, desespero. E, assim, o jovem se vai socializando nas interacções escolares com outros colegas e outros adultos significativos, integrando e reconstruindo o jogo de reciprocidade objectivado nas normas escolares.

A perspectiva de F. DUBET que se afasta da sociologia clássica e da identificação do actor e do sistema em torno da integração social porque a sociedade também “não é um sistema organizado em torno de um centro” (ibid., p. 259), tem, contudo, alguns princípios comuns. Tendo em conta a sua especificidade, resolvemos deter-nos na mesma, por considerarmos que contribui para uma melhor compreensão deste tema.

De acordo com o seu pressuposto, o autor defende que as condutas sociais são reguladas por três características essenciais: pluralidade de lógicas ou heterogeneidade, a distância subjectiva em relação ao sistema e a acção particular ou autenticidade de cada indivíduo.

Como explica o autor, os princípios culturais e sociais que organizam as condutas são heterogéneos. “Tudo se passa como se os actores adoptassem simultaneamente vários pontos de vista, como se a identidade deles fosse apenas o jogo movediço das identificações sucessivas, como se outrem fosse alternadamente definido de múltiplas maneiras, aliado e adversário, vizinho e exótico... (ibid., pp. 15- 16).

Depreende-se, assim, que a acção de cada indivíduo não é determinada por um programa definido pelos papéis, pelas posições sociais ou pela cultura, mas que cada um, dentro da sua especificidade da sua vida social e da multiplicidade de orientações que o acompanha, tem como objectivo construir a sua identidade social. Dentro da pluralidade de experiências, cada actor, no exercício da sua autonomia, cria a sua própria autenticidade através da reserva e da distância crítica que desenvolve em relação ao sistema, mediante a sua iniciativa e a sua escolha.

Todavia, embora cada actor disponha de meios que definem a sua situação, eles fazem parte também do mesmo conjunto cultural e normativo. Estes meios vão sendo interiorizados na sua personalidade e acabam por partilhar as maneiras de agir e de desejar fins comuns. Neste sentido, o

actor e o sistema não são duas realidades diferentes, “mas uma pluralidade das racionalidades da acção que remetem para uma pluralidade dos sistemas pela via indirecta de mecanismos diversos (ibid., p. 260)”.

Defendendo a ideia de experiência social, o autor diz que “(...) a experiência é uma maneira de sentir, de ser invadido por um estado emocional suficientemente forte para que o actor deixe de ser livre, descobrindo, ao mesmo tempo uma subjectividade pessoal” (ibid., p. 94). (...) “é uma actividade cognitiva, é uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o “verificar”, de o “experimental”. A experiência constrói os fenómenos a partir das categorias do entendimento e da razão (ibid., p. 95). E, sendo construída “(...) só existe verdadeiramente, (...) na medida em que é reconhecida por outros, eventualmente partilhada e confirmada por outros” (ibid., p. 104).

A experiência é assim construída e crítica porque o indivíduo não pode ajuizar acerca da sua experiência, senão em relação a outros e aos debates normativos surgidos na situação. (ibid., p. 106).

Concluimos que a diferença entre a sociologia clássica e a sociologia da experiência reside na diferente perspectiva como se interpreta a sociedade e o actor.

Assim, neste sentido, enquanto a sociologia clássica explica as condutas de crise, como a delinquência juvenil, baseada nos conceitos de anomia e desorganização social, ou na falta de integração no sistema que se traduz na falta de socialização, a sociologia da experiência explica que é preciso tomar em linha de conta que essas condutas sociais obedecem a uma lógica dos actores. Elas correspondem à reacção e à estratégia de cada actor num jogo de integração ou de mudança constante e de manutenção da sua identidade (ibid., pp. 117-119). Como nos explica o autor, nesta perspectiva, “a integração no sistema é substituída pela sua regulação” (ibid., p. 123), para assegurar um mínimo de integração, mantendo os seus interesses pessoais dentro da sua estratégia pessoal. O actor, orientado por uma racionalidade limitada, visa sempre fins concorrenciais para obter dos outros o fortalecimento, a confirmação, o reconhecimento da pertença, assim como o poder, a influência e o prestígio.

Enquanto a sociologia clássica atribui a disfuncionalidade da escola expressa na crise e na violência, nesta perspectiva da sociologia da experiência, não se pode dizer apenas que a escola não funciona. A escola já não funciona como uma instituição porque a escola mudou, “ela deixou de ser essa ilha de justiça formal no seio de uma sociedade inigualitária; ela gera as suas próprias desigualdades e as suas próprias exclusões” (ibid., p. 175).

Nesta complexidade, há espaços de maturação muito importantes para a construção da sua personalidade. No entanto, no exercício de descoberta e de auto-afirmação ou de confirmação de si mesmo, decorrem algumas estratégias de afirmação de identidade que nem sempre revelam uma adequada integração escolar. Entre elas, o abandono, o comportamento disruptivo, o *bullying* e o *cyberbullying*.

Neste processo, convém não esquecer que as mudanças sociais trouxeram grandes alterações à estrutura familiar e obrigaram a uma nova forma de adaptação da escola, exigindo-lhe outras funções de complemento da educação. Consequentemente, também as modalidades de tempos livres se alteraram, emergindo novos modos de socialização da criança, que desenvolvemos mais à frente.

Paralelamente, em casa, na escola e no tempo que separa as tarefas escolares e o acompanhamento familiar directo, estão outros espaços de entretenimento que despertam o interesse da análise sociológica porque são importantíssimos no processo de socialização e desenvolvimento da criança e do jovem.

Cada vez mais rendidos às novas tecnologias, os jovens elegem as novas tecnologias e os meios de comunicação como as actividades de tempos livres preferenciais, estabelecendo relações virtuais com jovens do mundo inteiro.

## **1.1. A importância da Comunicação Intergeracional**

É comum ouvir que a escola se tornou num supermercado gigante, num repositório ou num depósito de alunos. De facto, a massificação da escola pública, o maior acesso ao trabalho por parte das mulheres e o alargamento da escolaridade obrigatória, veio transformar a escola e exigir-lhe novas valências.

As mudanças sociais obrigaram as famílias a uma nova forma de organização e a procurarem um complemento de horário na escola que, simultaneamente, assegurasse a guarda dos filhos e proporcionasse actividades complementares à formação académica.

Os A.T.Ls e outras instituições paralelas com fins lucrativos proliferaram para responder às necessidades das famílias, uma vez que a escola pública não abrangia essas preocupações. Também a administração central começou, entretanto, a responder a essas preocupações e, mais recentemente, emitiu o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio, reconhecendo “a importância do desenvolvimento de actividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento

curricular no 1.º Ciclo do ensino básico para o desenvolvimento das crianças (...) previstas em 1997, no regime geral da educação pré-escolar, criado pela Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, e, em 2001, no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, diploma que estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico.”

O programa de Generalização do Ensino do Inglês no 3.º e 4.º Anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Despacho 14753ME/2005), e a introdução de outras actividades de enriquecimento curricular foram a primeira medida efectiva de concretização do conceito de escola a tempo inteiro. Este objectivo do ME foi conseguido através da partilha com as autarquias, as associações de pais e as instituições particulares de solidariedade social para desempenharem, a nível da promoção de respostas diversificadas em função das realidades locais, o apoio às escolas, às famílias e aos alunos. Contudo, este processo, em certas situações, não olhou e continua a abdicar da qualificação profissional desses profissionais, que, para todos os efeitos, são importantes marcos socializadores das crianças que atravessaram esse período de adaptação da escola.

O período lectivo do ensino pré-escolar e do 1.º ciclo foi estendido para oito horas diárias. Nos restantes ciclos, a revisão curricular tem vindo, cada vez mais, a introduzir novas disciplinas, como é o caso das Novas Áreas Curriculares Disciplinares, obrigando a um preenchimento cada vez maior dos horários.

Por outro lado, a remodelação, em curso dos novos agrupamentos de escolas, detentores de parques escolares totalmente equipados com as novidades tecnológicas mais recentes e o investimento em bibliotecas, está mais virada para acolher os mais novos em complemento de horário, cada vez mais alargado, competindo com o sector privado, oferecendo a guarda e o complemento de actividades solicitadas. Como observa P. STRECHT (2006, p. 23) “Prejudica-se a necessidade de lazer (...) por causa das posições dos adultos. De muitos pais que, se não deixarem os filhos na escola, não têm literalmente o que fazer-lhes ou onde os deixar, e de muitos professores e adultos que tornaram a escola uma enorme confusão de projectos, tão eternamente em mudança, que a única certeza para quem a inicia em certo momento é justamente não ter certeza alguma de como vai ser o futuro.” Estas palavras encerram várias preocupações sobre as quais vale a pena reflectir, nomeadamente sobre a qualidade do tempo em que é exercido o papel efectivo da família na formação de crianças e jovens.

Por força das circunstâncias, pelo trabalho, pelo número de horas perdido em transportes, por desestruturação da própria família, pela separação, pela indisponibilidade dos avós que também tra-

balham, pelo afastamento das referências, o diálogo e o acompanhamento vão enfraquecendo. “A família operacionalizou-se e isolou-se. A rede de suporte familiar social tornou-se frágil.” (ibid., p. 24). A escassez de tempo dos pais, cada vez mais longe do acompanhamento desejável, vai sendo substituído por outros referenciais exteriores à família, que vão preenchendo essas lacunas.

Os tempos modernos do capitalismo desenfreado, da luta pela sobrevivência no trabalho, da competição pela carreira, da ambição por uma melhor qualidade de vida e por melhores condições materiais não permitem aos pais estar presentes em momentos decisivos da formação relacional, moral e ética do jovem. Esta nova forma de viver dos pais também é cada vez menos compatível com os tempos livres das crianças e jovens e, portanto, não lhes permite acompanhar de forma desejável a gestão do quotidiano e o êxito escolar. Sentimos que lhes falta tempo para o colo do fim do dia, para a transmissão de valores como a honestidade, o autodomínio e as regras de boa educação. O apoio, o amor, a escuta activa, a compreensão, o consolo e o amparo nas horas difíceis, fundamentais para o equilíbrio psicológico dos jovens perde-se no turbilhão e na azáfama de obrigações do dia-a-dia.

Divididos entre as mil tarefas quotidianas, os pais procuram não falhar quando julgam que é importante ou quando os mais novos pedem a sua presença. Mas, às vezes, esse apoio dos pais não chega ou pode ser tarde.

Cada vez mais entregues a si, os jovens vão sobrevivendo num mundo de contradições e agruras. Esta situação tem levado alguns autores a reflectir sobre esta situação.

P. STRECHT (ibidem) problematiza o facto de Portugal ser um povo com uma grande capacidade de afecto e dádiva, de ser também o país onde, de acordo com estudos recentes realizados na EU, surgem os parâmetros mais elevados de sentimentos de solidão e tristeza. Esses estudos revelaram que a média de tempo dispendida diariamente pelos pais exclusivamente com os filhos não ultrapassava a meia hora.

Pelo exposto, depreende-se que os mais novos passam a maior parte do tempo entregues a si próprios, logo, faz todo o sentido perceber o que têm a dizer, espreitando para dentro da complexidade de interacções que preenche a sua experiência.

Quando se diz que a escola tem vindo a perder a sua capacidade socializadora, pressuposto que retomaremos mais à frente, quando nos referirmos a CAMACHO (2001), SALLES (2008) e ABRAMOVAY & AVANCINI (2007), continuamos a abordar o tópico das mudanças sociais e a retomar a ideia de desnorte na missão de transmissão de valores e atitudes, do perder da bússola (WAUTIER,

2003, p. 175) ou da socialização falhada (LAHIRE, 2003). É dentro deste contexto que surgem abordagens viradas para o estudo da falta de autoridade parental.

Os pais são vistos como demissionários dos seus deveres, numa era em que a assunção do poder dos jovens foi impulsionada por correntes defensoras dos seus direitos, assistindo-se ao crescimento de uma educação que vê os jovens como pares no seu processo de educação, quando, afinal, eles não são iguais. Os jovens precisam cada vez mais de apoio e orientação para promover um crescimento equilibrado. Faltando esse apoio, o “Seu desenvolvimento é então afetado: eles perdem sua despreocupação, podem ser levados a sustentar seus pais na dificuldade e sofrerem abusos por aqueles que se aproveitam de sua inocência” (MONTANDON, 2005, p. 487).

É neste ponto que o papel da família pode ser a chave para a compreensão desta problemática.

Assiste-se ao aumento da violência e à degradação das relações entre alunos e educadores. Na sua origem está a incapacidade da família para acompanhar crianças e jovens no reforço de competências cognitivas, emocionais, afectivas e relacionais, indissociáveis para a interiorização de práticas saudáveis no âmbito de atitudes e valores, que não pode resultar com a ausência de uma relação intergeracional. Essa relação, que como dissemos, se assume com fundamental, tem, ao nível das práticas educativas familiares um papel marcante.

Embora as práticas educativas familiares possam ser analisadas numa grande variedade de pontos de vista, numa perspectiva estritamente intra-familiar, alguns aspectos retiveram a nossa atenção, nomeadamente a comunicação em casa e a forma como a família gere os seus objectivos, em articulação com os gostos e interesses dos filhos, tendo em conta que os estilos parentais e o clima familiar têm repercussões interessantíssimas na relação com os pares e com outros actores.

Com efeito, a busca de afirmação e de uma maior autonomia afectiva na adolescência só terá sucesso, se o jovem encontrar condições que lhe permitam encontrar um enquadramento familiar propício. Para tal, importa ter havido presença, consistência e continuidade na relação com aqueles de quem se pretende distanciar, na fase da adolescência. Caso contrário, a dinâmica emocional poderá ser marcada pela manutenção da dependência, expressa através de “uma aparente passividade, submissão ou desinvestimento de si ou dos outros, ou o conflito de oposição, em que são comuns a agressividade, a destrutividade, virada contra o próprio ou contra quem o rodeia.” (STRECHT, o. c., p.143).

É por essa razão que o autor defende que lhes deve ser dado valor, por um lado, se lhes reconheça “a necessidade de um tempo” que é diferente dos adultos, que não deve ser demasiado invadido

pelas preocupações e angústias dos pais, por outro, e, em terceiro lugar, quando bem integrados, sejam vistos como “uma das principais forças propulsoras da família e da sociedade, pois o seu poder de dúvida, confronto, hesitação, certeza, a sua sede de conhecimento, e, acima de tudo, a sua força de viver, assim o determinam” (ibid., p. 144).

Numa recensão de investigações feitas no ISET, ALVES-PINTO (2003, pp. 48-51) constatou a propósito da temática da intervenção educativa em casa e da comunicação em família, que os pais têm uma visão mais optimista do que os filhos sobre a comunicação intergeracional, no que concerne, aos tempos livres, sendo a frequência dessa comunicação tanto maior quanto mais elevada for o nível de instrução considerado. Já no que diz respeito à tomada em consideração das sugestões dos filhos, o número de opiniões, ainda que bastante positivo, ao nível das opções, “sempre” e “muitas vezes”, é comparativamente menos favorável do que em relação aos tempos livres.

Relativamente ao conhecimento das actividades desenvolvidas na escola, também se verificou um conhecimento bastante acentuado, uma vez que quase 2 em cada 3 elementos da amostra daquele estudo escolheram a resposta “sempre”, sendo de salientar que quanto maior for o nível de instrução familiar mais é referido o acompanhamento das actividades pelos pais. (ibid., p. 56-57).

Do mesmo modo, também o conhecimento dos problemas escolares dos filhos revela níveis bastante aceitáveis na opção “sempre”, “embora ligeiramente menos frequente do que no caso das actividades desenvolvidas” (ibid., p. 58). Referia-se ainda que “a intervenção educativa em casa e a comunicação no seio da família recolheram respostas mais moderadas. Em contraste, o apoio aos trabalhos de casa parece preocupar particularmente os pais, seguido do interesse pelo quotidiano escolar” (ALVES-PINTO, 2008, p. 37). Neste sentido, depreende-se que os respondentes daqueles estudos consideraram em número mais elevado que a família tem maior preocupação com aspectos relativos à aprendizagem e à integração escolar do que outros aspectos.

De igual modo, o estudo contrariou a ideia anteriormente apresentada de que quanto maior for o nível de instrução familiar, mais intensa é a intervenção em casa e a comunicação. Na verdade, os estudos revelam que “as práticas educativas mais intensas são mais frequentes nos níveis de instrução familiar intermédios” (ibid., p. 40).

A intervenção educativa e a mediação da comunicação em casa traduzem o estilo parental, que tem um papel fundamental no esculpir da personalidade e do desenvolvimento psicossocial dos jovens.

A forma como os pais exercem a sua autoridade é estudada por MONTANDON (o.c., pp. 485-507).

A autora reflecte sobre as várias tipologias estudadas pelos vários autores que se centram geralmente sobre atitudes autocráticas ou democráticas, persuasivas ou coercivas. Nesta medida, reporta os estudos de Baumrind (1971), que propõe três estilos: autoritário, permissivo e o “authoritative” ou equilibrado e acrescentando o estilo “uninvolved” ou não-envolvido.

Estes estilos educativos caracterizam-se da seguinte forma:

- O estilo autoritário tende a educar segundo regras que não se discutem, isto é, “os pais controlam muito, mas apoiam pouco a criança (ibid. p. 488).
- O estilo permissivo acontece quando “os pais exercem um controle fraco” mas, em contrapartida, mantêm “(...) um apoio forte”, aceitando muito e exigindo pouco da criança (ibidem).
- O estilo “authoritative” é aquele em que os pais controlam os filhos, fixando-lhes regras, mas apoiam-nos e respeitam a sua independência. Estes pais são “(...) exigentes e atentos” (ibidem).
- O estilo “uninvolved ou não envolvido” caracteriza-se pela “(...) indiferença e até pela negligência ou rejeição” dos pais (ibidem).

Embora se fale da ausência de autoridade dos pais, a autora baseada nos seus estudos, em colaboração com outros autores, esclarece “(...) que houve um deslocamento e que as práticas democráticas se substituem às práticas autoritárias”, apontando “a elevação geral do nível da educação, a emancipação e o trabalho das mulheres ou ainda a democratização das relações entre os sexos no interior do casal” (ibidem), como as razões para esse facto. Desta maneira, os modelos familiares modernos recorrem à negociação. Todavia, os pais continuam a exercer poder e a impor regras, podendo coexistir vários modelos. (ibidem).

Quanto aos factores que influenciam estes modelos, eles encerram uma grande complexidade que vão desde o contexto sócio-cultural, ao contexto familiar, a outros contextos variados, às características dos pais e das crianças às suas experiências, entre outras dimensões.

Estudos apresentados pela autora revelaram que na sociedade europeia, como a de Genebra, coexistiam vários modelos, sendo o autoritário o minoritário. O modelo “hegemônico”, em que a autoridade é fixada mas em que há lugar para a explicação das regras é o estruturante, na maioria das respostas, logo seguido do persuasivo, no qual a “autoridade é importante mas pode ser discutida”

concluindo-se que, apesar de coexistirem vários modelos, há sempre pedidos que são terminantemente negados (ibid., pp. 491-492).

Detendo-se sobre as consequências das práticas socializadoras dos pais, a autora alerta para o facto dos estudos de Baumrind terem demonstrado “ (...) que os filhos de pais autoritários são menos competentes tanto no plano escolar quanto no plano das relações com os outros e diz-nos ainda que outros estudos evidenciaram “(...) que o amor-próprio das crianças varia segundo os graus de autonomia e de apoio concedido pelos pais” (ibid., p 492).

No entanto, a questão da autonomia da criança e do jovem é um assunto que envolve alguma complexidade. Por um lado, é necessário um acompanhamento encorajador, atento e carinhoso que fortaleça o desabrochar da criança e jovem nas várias fases do crescimento. É desejável que o enquadramento familiar crie condições para transmitir segurança e auto-confiança, confirmando, sempre que se justifique, a assunção de uma personalidade a desabrochar mas, por outro lado, a autoridade dos pais não pode confundir-se e enfraquecer pondo em perigo uma socialização equilibrada. Por outras palavras, é necessário, “presença, consistência e continuidade da relação com aqueles de quem, na fase da adolescência se pretende distanciar” (STRECHT, o.c., p. 142). Por essa razão, é necessário também um questionamento permanente, tendo em conta que se encontra uma grande dificuldade em doseá-la e em equilibrar “o excesso de submissão e o excesso de liberdade.” (MONTANDON, o.c., p. 494).

Outras variáveis relacionadas com a relação educativa devem também ser equacionadas, nomeadamente as relações da criança e outros familiares que lhe estão próximos e lhe são referenciais, muito embora o contexto de família alargada e da convivência entre famílias sejam cada vez mais raras, por diversas razões, entre as quais, a distância geográfica e a desterritorialização.

Uma vez que as crianças e jovens passam mais tempo na escola do que em casa, importa atentar sobre a comunicação inter-geracional que está para além da família, situação que também é muito complexa.

Frequentemente, os professores atribuem o papel da interiorização de normas, de explicitação das regras de bom comportamento, de competências relacionais, entre outras, apenas à família e a família, reconhecendo a sua falta de tempo, atribui essa responsabilidade à escola. Ouvem-se algumas críticas da opinião pública aos professores especialistas que assumem um papel primordialmente de “transmissores de saberes” e que focam as suas atenções exclusivamente nas matérias curriculares e nos resultados a atingir, aferindo a sua eficiência pelos resultados dos “rankings”. Os professores,

por seu lado, esperam que os adolescentes vão regulando os comportamentos pelos seus pares. E assim se vai assistindo a uma omissão cada vez maior, onde o mundo dos jovens, considerado estranho pelos professores, é posto em segundo plano, já que, interferir nesse mundo, implica exposição e conflito, tarefa extremamente complexa e difícil de gerir. Esta situação implica a necessidade de melhorar a comunicação entre os jovens e docentes, no sentido de abrir outras possibilidades de relacionamento entre ambos.

Quando J. AMADO (2002, p. 72) cita outros autores, que referem as características organizacionais da escola como um dos entraves à disciplina, é descrita uma situação que reflecte a falta de diálogo e de aproximação entre professores e alunos. Assim, aponta a falta de supervisão dos professores, nas várias dependências da escola e a atribuição ao pessoal auxiliar da função de disciplinar os alunos, a falta de consenso entre os professores, relativamente a um conjunto de regras e a falta de consistência na sua aplicação, a falta de diálogo em que ninguém fala com os alunos acerca das regras que se espera ver cumpridas, mantendo-se por resolver muitos problemas de indisciplina.

Este autor, que retomaremos mais à frente, aponta a necessidade de mudança da cultura e do clima escolar para melhorar a vivência na escola.

Pelo exposto, a comunicação intergeracional tem vindo a falhar duplamente: por um lado, a falta de disponibilidade da família, devido a compromissos profissionais, e, por outro lado, a falta de diálogo entre jovens e outros adultos referenciais, como é o caso dos professores.

Por outro lado, atendendo à complexidade e à diversidade de modalidades das práticas educativas familiares, ao nível da comunicação intergeracional, a análise sociológica sobre esta temática pode ser também muito diversa e bastante interessante para perceber melhor o universo multifacetado de lógicas que atravessam o mundo dos alunos.

## **1.2. A importância das Relações entre Pares**

Na perspectiva da sociologia da acção, a escola é vista como um sistema de trocas sociais. Trata-se de um espaço que permite alargar a experiência social para além do grupo familiar, permitindo a estruturação da identidade social do aluno.

Os jovens são os actores do jogo escolar, levando a cabo acções num tempo e em contextos específicos, sem os quais a escola não aconteceria. Nesta perspectiva, a escola é considerada como

um sistema de inter-relações e de reciprocidade, de comportamentos intencionais e de regras de interdependência num equilíbrio dinâmico.

Na escola, dentro da sala de aula, a “natureza das interações que aí se desenrolam não se deve à simples soma das características pessoais de cada aluno, mas a uma dinâmica própria que atravessa toda a turma enquanto grupo e enquanto sistema”, explica J. AMADO (o.c., p. 52). Essa dinâmica “emana do modo como se relacionam, informalmente, os membros da turma, entre si” e da “(...) estrutura informal da turma.” (ibidem). Um bom clima de grupo conduz a bons resultados e à satisfação pessoal de todos, reflectindo-se na prática pedagógica.

No âmbito de toda esta envolvimento entre pares, “as interações com os colegas, embora passando muitas vezes despercebidas, são determinantes na socialização escolar” (ALVES-PINTO, 1995, p. 135).

Nesta dinâmica, o grupo vai exercer um controlo social sobre os seus membros que se podem compreender em termos de expectativas recíprocas e cada jovem aprende a ocupar estatutos, a desempenhar papéis e regras de funcionamento implícitas e explícitas.

O tempo é o elemento estruturante que permite as várias fases de crescimento que vão ter implicações muito fortes na personalidade. Na realidade actual em que vivemos, importa salientar que, para além do contexto escola-família, surgem outros contextos de vida em paralelo que contribuem para a complexidade da interpretação da escola. Por outro lado, o jovem desenvolve formas muito interessantes, de sobrevivência e de estar na escola, relacionadas com o exercício da sua autonomização. Dentro da afirmação da sua personalidade e da sua singularidade, vai levar a cabo acções, tendo em conta quatro aspectos fundamentais: a sua forma de ver as coisas; os constrangimentos do sistema; os meios ao seu alcance e a avaliação que deles faz; e a intenção que subjaz a cada acção (ibid., p. 148).

Reflectindo sobre alguns autores que abordaram as relações sociais que se estabelecem nas organizações, a autora fala-nos de “(...) dois conceitos decorrentes de tradições sociológicas diferentes, que surgem ligados à ruptura e à degradação das relações de interdependência: o conceito de anomia e o de alienação (ibid., pp. 161).” Esclarece a autora que enquanto o termo de anomia “tem sido utilizado em estudos sociológicos sobre a integração deficiente dos jovens na escola e a irrupção nesta de comportamentos não valorizados, nomeadamente ao nível da indisciplina e, mais recentemente, da violência (ibidem)”. A alienação parece mais ligada a sentimentos de ansiedade, solidão e desespero perante a impotência em relação a si próprio e às condições externas. Como a definem os

existencialistas citados pela autora, o indivíduo não age, mas sente-se agido por forças exteriores ou interiores, ( *ibid.*, pp. 162). Todavia, tal como a anomia, ambos os conceitos “apontam para a ausência de regras na relação entre indivíduo e sociedade (*ibidem*).”

S. MOLLO-BOUVIER (2005, p. 393) alerta para o facto de uma má socialização, que não respeite as crises, provocar juízos estigmatizantes ou actividades reparadoras impeditivas da socialização como processo contínuo (...) de ajuste constante de um sujeito a si mesmo, ao outro e a seu ambiente social.”

Também P. STRECHT (o.c., p. 143) sublinha a importância desta fase da adolescência, em que a riqueza relacional é muito grande, e, se a relação com a família for consolidada, “o tempo é de expansão, de investimento nos outros, fora do ciclo inicial”. Nestes casos, a identidade social do grupo modela grande parte da identidade individual dos jovens destas idades. Já os mais frágeis, no funcionamento pessoal esmaecem ou apagam-se no confronto de integração no grupo.

Nesta dinâmica, as relações que se estabelecem “fazem-se de uma mistura de oposições e de atracções complicadas” (AMADO, o.c. p. 53), tendo em conta que cada indivíduo desenvolve formas de adesão e de oposição variadas perante os valores da escola, distinguindo-se dos seus pares pelos vários grupos que vai integrar. As suas escolhas têm por base múltiplas lógicas quer sejam a vivência, as experiências, as estratégias partilhadas, os juízos colectivos ou até mesmo a lealdade e as relações tão diferenciadas, sustentadas pelos múltiplos papéis e estatutos que lhes estão associados.

Quando a turma não consegue atingir um clima positivo, instala-se o confronto, a concorrência e a hostilidade, a competição e a alienação.

Por essa razão, nesta fase, as relações com os adultos referenciais, o apoio da família e dos educadores, ao longo de todo o processo de construção da identidade, são fundamentais, razão pela qual a comunicação inter-geracional está no seu âmago. O acompanhamento diário, através da escuta activa, do diálogo e da reflexão são determinantes no momento em que o mundo interior do jovem, ávido de novas experiências, se debate com muitas interrogações.

Importa, por isso, reflectir sobre os espaços de maturação pessoal, onde os jovens desenvolvem um conjunto complexo de relações com os adultos referenciais e também sobretudo, com os pares. De acordo com ALVES-PINTO, “Estes espaços são determinantes na experiência que possa fazer da sua capacidade de interagir e de (...) construir ou reconstruir a imagem que tem de si, dos outros e da sua intervenção no meio envolvente. (*ibid.*, p. 130).

Porém, algumas estratégias de afirmação de identidade dos jovens, reveladoras da sua deficiente integração na escola, incluem comportamentos preocupantes que reclamam a atenção dos investigadores.

Compreender as interações e a comunicação entre os jovens, é um aspecto de extrema importância para a compreensão da socialização dos jovens.

### **1.3. Jogos de Comunicação e de Afirmação da Singularidade Pessoal**

Para compreender os jogos subjacentes à complexidade do relacionamento entre os jovens, partimos da perspectiva de G. AMOUREUX (1996, p. 2), em que “é a importância atribuída ao outro que se torna o motor de toda a verdadeira tentativa de comunicar”. Para este autor, “a empatia é um elemento importante em todo o acto de comunicação. É uma atitude que consiste em centrar-se no outro” (ibid. p. 86) e “Os processos de comunicação são tanto emoções e sentimentos como raciocínios” (ibid., p. 91). O centrar no “outro”, e a conseqüente atribuição de significado, levou-nos a reflectir sobre as lógicas e as emoções que a comunicação reveste e a procurar outras maneiras de ver o jogo de relações entre os jovens.

Detivemo-nos na *Pragmática da Comunicação Humana* de WATZLAWICK, *et al.* (1967) que contribuiu para o estudo das interações. Centrados na relação entre os sujeitos ou inter-agentes, mediada pela comunicação, estes autores valorizam a relação interdependente do indivíduo com o seu meio e com os seus pares. Assim, cada comportamento individual é afectado pelo comportamento de outros.

Nesta perspectiva, a interacção é como uma série complexa de mensagens trocadas entre pessoas. Porém, o entendimento de comunicação vai para além das trocas verbais, como por exemplo, os gestos, a expressão do olhar, etc. Por isso, todo o comportamento é comunicação, logo não se pode não comunicar. Sendo assim, também não existe “não comportamento (o.c., p. 44)”. Toda a comunicação envolve um compromisso e é nessa dinâmica que se inscreve a relação entre os actores.

Assim sendo, toda a comunicação transmite uma informação – conteúdo – e implica um comportamento (ibid., p 47). Os sujeitos actores oferecem um ao outro, definições da sua relação, e depois, cada um tenta definir a natureza da mesma, podendo confirmar, rejeitar ou até modificar o outro.

Este processo pode levar à estabilização das relações mais duradouras, à medida que se resolve a definição da relação. Pelo contrário, a ineficiência na definição da relação frente a cada mudança pode levar ao afastamento ou à dissolução da mesma.

A comunicação pressupõe ainda a hierarquização das mensagens. As mensagens podem ser confirmadas, rejeitadas ou desconfirmadas pelos indivíduos envolvidos na comunicação. O indivíduo que inicia o processo comunica, a partir da sua experiência, da visão que tem de si próprio e de como vê o mundo. Quem se relaciona com alguém, fá-lo de acordo com a visão que tem dele e de como ele o percebe. Isso acontece sucessivamente e infinitamente, pois cada imagem seguinte baseia-se na anteriormente recebida. Todas estas mensagens, sujeitas à confirmação, rejeição e desconfirmação servirão para a definição de “eu”.

Na confirmação, o interlocutor confirma o “eu” do outro, assegurando a continuidade do desenvolvimento da comunicação e da relação (ibid., p. 77).

A rejeição tem a ver com a renúncia da definição apresentada pelo outro, ou seja, apenas do conteúdo, sem rejeitá-lo (ibid., p. 78).

Do ponto de vista pragmático e psicopatológico, a desconfirmação é a possibilidade considerada mais marcante, pois leva à perda do “eu”, negando a realidade do outro (ibidem). Esta definição pode ser traduzida pelo termo “alienação”, que já anteriormente aforámos. (cfr. ALVES-PINTO, o.c., 161-162).

Estas relações dos indivíduos através da comunicação definem, assim, o sentido nas relações humanas quer interpessoais quer intrapessoais. Do ponto de vista intra-pessoal, também contribuem para a coerência existencial do indivíduo, na medida em que estamos a falar da relação que ele estabelece consigo próprio, em que a realidade de cada um é construída por si próprio, resultando da sua escolha. Mesmo que seja inconscientemente, o indivíduo é que atribui significado ao ambiente onde está inserido porque “O homem não pode sobreviver psicologicamente em um universo em que suas premissas de terceira ordem sejam incapazes de explicar, um universo que para ele é carente de sentido (WATZLAWICK, *et al.*, o.c. p. 241)”.

Em síntese, este modelo toma em consideração os indivíduos no âmbito da relação, mas também os factores contextuais, traduzindo-se numa forma holista de análise da perspectiva relacional.

Quando se diz que os factores sociais globais, de uma forma ou de outra, influenciam a posição dos alunos em relação à escola (cfr. SANTIAGO, 1993, p. 57), implica relacionar o indivíduo com contextos que já anteriormente abordámos: o enquadramento familiar, o contexto sócio-económico e

social da família, as práticas educativas familiares, o contexto social e político da escola, etc., porque toda e qualquer acção no jogo multifacetado de reciprocidades com os pares é influenciado por todos estes factores de contextualização relacional.

Consolidamos este aspecto, lembrando que as condições do ambiente familiar ou “factores de educação familiar, a que B. BYRNE (1994, pp. 39-43) chamou originalmente de “rearing conditions” são decisivas para a socialização dos jovens. Com efeito, a socialização primária é o primeiro pilar. O contexto familiar onde são vividas as primeiras experiências e transmitidos os valores e as atitudes que possibilitam o enraizamento e o sucesso de todas as outras socializações seguintes é que determinará, em grande parte, a personalidade da criança e jovem. O amor, o envolvimento da família e uma definição coerente de regras apontam no sentido de uma criança com um desenvolvimento harmonioso e independente que, à partida, mantém um bom nível de relacionamento com as outras.

Na procura de uma melhor compreensão das estratégias de interacção entre os jovens, revisitámos ainda *A Interação Social* de MARC & PICARD (1992, pp. 127-133).

Sustentam estes autores que a cada resposta que cada indivíduo dá ao que está a acontecer se deve atribuir um sentido ao contexto específico vivido, prevalecendo, assim, a existência de uma carga emocional significativa que domina todo o processo interaccional.

Neste processo, o seu desenrolar pode surgir, de forma acidental, criando-se determinadas situações que geram sentimentos de desconforto, de ansiedade, de medo, de vergonha e humilhação para os actores envolvidos no processo. O embaraço pode surgir, se alguém exercer uma exigência moral sobre o participante da interacção, uma vez que se espera um tratamento consonante com o grupo social a que julga pertencer.

Neste processo, que o autor compara a uma cena dramática, cada actor, mesmo que inconscientemente, está a interpretar a conduta do outro constantemente. Simultaneamente, o indivíduo que projecte a sua imagem, o “eu”, conjunto de atributos aprovados socialmente, procura aceitar a definição e a representação dos “eus” projectados pelos outros. Isto é, cada imagem procura o reconhecimento e a confirmação dos seus interlocutores. O equilíbrio da situação está em saber se o indivíduo é capaz de manter uma atitude razoavelmente controlada nesta situação em que está em causa a identidade dos actores. E esta estratégia é aquela que todos procuram assumir para evitar o descrédito social.

Apoiados nos existencialistas, nomeadamente em Goffman, os autores desenvolvem esta perspectiva, sustentando que os indivíduos inseridos num determinado contexto, onde se geram situa-

ções de interdependência, são movidos pelos seus objectivos e por perspectivas pessoais e colectivas, adoptando maioritariamente comportamentos de cooperação, no sentido de se protegerem dentro das organizações.

Por outro lado, também a “a instituição tende a incutir uma regulamentação e uma codificação nas relações sociais que se traduzem por uma ritualização na comunicação” (ibid., p. 115), expressa através de rituais de interacção social.

A função destes rituais sociais é a de “desarmar a agressão, facilitar os laços entre os indivíduos e reforçar a coesão de grupo” (ibid., p.116). Este sistema do “saber-viver” – que os autores definem como “o conjunto de rituais sociais regulando as interacções quotidianas e correspondendo àquilo que comumente designamos por “delicadeza”, “usos”, “boas maneiras” ... (ibid., p. 133) dentro das organizações, implica um compromisso e um sistema de trocas permanente. Esta reciprocidade assume, porém, diversas modalidades, consoante os contextos de simetria, assimetria ou complementaridade em que acontecem. Cada actor elige diferentes modos e estilos interactivos, adoptando, então, estratégias variadas, sejam preventivas, de protecção ou de reparação (ibid., pp. 122-127).

Estes autores para quem “As diferentes estratégias estão mais ou menos presentes nos grandes géneros rituais que estruturam a interacção social” (ibid., p. 126), “Não há interacção social sem um mínimo de ritualidade” (ibid., p. 133), distinguindo, assim, quatro modalidades, que passamos a descrever.

Os rituais de acesso são aqueles que têm como objectivo a aproximação ou o afastamento, a iniciação ou o encerramento da comunicação, o iniciar de um contacto ou a separação. Estes exprimem-se através de uma saudação.

Os rituais de confirmação são os que “visam responder às expectativas e às necessidades psicológicas manifestadas na comunicação” (ibid., p. 128). Neles se incluem as saudações, os convites, os cumprimentos, os presentes e pequenos gestos que mostram a sensibilidade perante o que está a acontecer com outra pessoa.

Os rituais de reparação são aqueles que, ao reavaliar a situação, procuram mudar o significado de uma acção, reparando o que se considera ser moralmente inaceitável para não ferir o interlocutor. Estes rituais exprimem-se através de uma justificação, um pedido de desculpa ou uma súplica.

Enquanto estes três tipos de rituais são facilitadores da comunicação que estrutura as relações sociais, um outro tipo de ritual distinguido por MARC & PICARD, as transgressões, situam-se num nível oposto. As transgressões são actos agressivos que têm por base a intrusão do outro, a afronta,

a indecência ou a violência. São rituais que exprimem “indiferença, (...) desprezo, (...) desdém ou o desejo activo de ferir, vexar ou humilhar” (ibid, p. 131), demarcando-se, assim, dos rituais confirmativos. As ofensas como os assobios, as injúrias e a violência podem igualmente assumir um carácter ritualizado.

Para consolidar a nossa compreensão da temática da afirmação da identidade, considerámos que as perspectivas anteriormente apresentadas além de se poderem complementar, poderiam ser ainda enriquecidas com os contributos da sociologia da experiência e dos pressupostos de F. DUBET (1994), que já anteriormente citámos.

Pela reflexão que fizemos relativamente à abordagem da sociologia da experiência e da mudança de paradigma na análise da escola em mudança, também as condutas heterogéneas dos jovens encontram em DUBET (o. c., pp. 189-197), um foco diferente da análise.

O autor reflecte sobre algumas atitudes dos jovens “que pareciam totalmente fechados sobre si mesmos, construindo uma sociabilidade estreita e fugaz, participando em redes de conhecimentos locais, cujos limites são muito difíceis de traçar (ibid., p. 193)”. Todavia, estas atitudes são estratégias de identidade, em que “os jovens (...) não dão outro sentido (...)”, a não ser “(...) o de se protegerem da solidão, ou mais simplesmente, o de passar o tempo (ibid., p. 194)”. Desenvolvem, então, actividades orientadas para a sobrevivência ou, mais frequentemente, para a aquisição de meios que permitem “dar nas vistas (ibidem)”. É nesta perspectiva que vão participando na cena social, recorrendo às tendências da moda ou, muitas vezes, para se demarcarem, evidenciam condutas excessivas modeladas até pelos *media*.

Por essa razão, “os jovens tornam-se muitas vezes violentos, agressivos, tensos” quer “(...) em relação aos que lhe são estranhos” quer “(...) em relação às suas próprias relações (ibidem)”. Mas a violência que irrompe bruscamente, muitas vezes sem pretexto, assim como a delinquência, que acontece apenas por provocação e por puro prazer, revela que nesta justaposição de condutas, “os jovens participam em todas elas e nenhuma os define totalmente (ibid., p. 195). “

Nesta dinâmica, os actores “(...) são imprevisíveis para os outros e para eles mesmos. A experiência deles não tem centro. Eles oscilam de uma conduta para outra ao sabor das circunstâncias e das oportunidades, como se não fossem sustentados por orientações autónomas, mas levados pelas circunstâncias” (ibidem).

Olhando para esta aparente falta de coerência das diversas condutas implica uma reflexão que atribua sentido a esta experiência para tentar perceber as lógicas da acção que lhes estão subjacentes.

O autor exemplifica duas lógicas de acção no âmbito das condutas delinquentes, a exclusão e a raiva.

A exclusão, associada à raiva, “gera um conformismo desviante pela simples frustração do desejo de participação”; a raiva implica “(...) obter ilegalmente os bens de que se está privado. Mas o efeito da exclusão sobre a raiva gera também o desejo de afirmar força e anulação da culpabilidade associada ao desvio”. A raiva não é uma pura actividade racional, ela é também sustentada pela “(...) preocupação de demonstração, de dar nas vistas, de desforra... (ibid., p 197)”.

A raiva e a desorganização social geram “uma violência sem objectivo (...) uma disposição para a violência que incide sobre diversos objectos, ou sobre diversos actores que desempenham o papel de agentes provocadores: polícias, professores, porteiros, vigilantes (ibidem)”, colegas, acrescentamos nós. Por outro lado, a raiva que transborda da racionalidade delincente e permite que os que se vêem como vítimas vivam, por momentos, como actores, explica a parte de irracionalidade do jovem.

A própria experiência de vitimização “é descrita pelos indivíduos em termos de ameaça e de destruição da personalidade (ibid., p. 198)”. Os jovens não vêem nenhum princípio de coerência na articulação contínua de uma conduta para outra. Eles são “levados pelas circunstâncias e pelos efeitos de arrastamento do grupo que os leva a que poucos se vejam como actores da sua vida. Eles são levados de uma lógica para outra por outrem, pelos pequenos sucessos de “bairro”, pelos estágios e pelos “jobs” variados, pelos encontros.... Esta apresentação de si não é redutível a uma técnica de “neutralização” que consista em pôr-se em cena como uma vítima irresponsável e, portanto, não culpada, mesmo que ela não deixe de ter utilidade neste domínio” (ibidem).

Nesta lógica, qualquer questão banal, por mais simples que seja, pode despoletar ameaça. Vivendo numa susceptibilidade à flor da pele, qualquer assunto relativo a si os pode fazer oscilar ou ameaçar: o trabalho, o medo de falhar, receio de não ser capaz de levar uma vida regular, entre outros aspectos.

É por isso que a opinião do grupo é crucial para se certificarem e legitimarem porque “o indivíduo está pouco certo de mais quanto à sua própria identidade, à sua coerência e à sua consistência”. Digamos que o indivíduo vive em permanente conflito, oscilando entre o medo e a ameaça, a vergonha, raiva e a manutenção das aparências. Deste modo, compreende-se porque é que o autor diz

que “a sociabilidade está longe de ser sempre amistosa e calorosa”, que “Os jovens “metem-se na casca” constantemente e que cada encontro implica a rejeição de um membro, a formação de um bode expiatório durante algumas horas ou alguns dias, numa espiral infinda e agressiva de exclusões e de incorporações sucessivas e sem ordem” (ibidem).

À luz desta abordagem, entende-se como é que os problemas escolares e os confrontos com os adultos e os professores, se inscrevem numa lógica de inteligibilidade de narração e significância.

Apoiámo-nos ainda em CASARES (2007, p. 75), que, ao abordar as diferenças individuais na competência social, aponta uma multicausalidade para explicar a conduta interpessoal. Para esta autora, existem várias causas que interactuam e se interinfluenciam, apelando, por essa razão, a uma abordagem eclética e interactiva.

Na sua opinião, a conduta interpessoal explica-se por uma interacção entre variáveis intraindividuais ou pessoais (disposição temperamental), variáveis interindividuais (apego, relações entre iguais) e variáveis ambientais (experiências de socialização, recursos psicossociais, clima social...), incluindo a situação e o ambiente.

Concluimos, então, decorrente da análise dos vários autores, que a análise das relações entre pares e das dinâmicas de afirmação da singularidade pessoal que aí se inscrevem, não é um processo fácil, implicando um estudo exaustivo das várias dimensões envolvidas.

### **1.3.1. Diferenças de Género**

No dia-a-dia, defrontamo-nos, por vezes, com diferenças em relação à forma como rapazes e raparigas se comportam perante as mais diversas situações.

Um exemplo disso são as imagens enviadas pelos *mass media*, através dos anúncios publicitários. Os anúncios publicitários hiper-ritualizam as relações do género. Uma categoria de ritualização do género que permanece intacta até hoje, apesar do intenso moralismo feminista, é o chamado “toque feminino”.

Observamos a publicidade e vimos: as mulheres tocam os homens, usam-nos. Os homens são geralmente apresentados na sua função prática: a conduzir, a escrever, a comer não actuam directamente sobre os objectos. Pelo contrário, a mulher permanece associada à suavidade. E foi assim que a feminilidade se foi naturalizando, reiterando a desigualdade fundamental que passa dos anúncios dos *media* para a sociedade.

É gigantesco o poder da publicidade sobre a sociedade. Cria-se um vínculo fortíssimo entre os meios de comunicação de massa e o campo social e estas relações, assumidas como óbvias, vão perpetuando a hegemonia e o constrangimento entre o género.

A partir da sociologia de Goffman<sup>2</sup>, depreende-se que existe uma carga emocional significativa que atravessa todo o processo interaccional. As acções significativas são expressas através de comportamentos expressivos, que denominou condutas ritualizadas<sup>3</sup> portadoras de um sentido. Este sentido não está nas condutas em si, mas nos códigos culturais que lhes imprimem significado (MOONEY *et al.*, 1993, p. 618). Por outras palavras, as condutas de interacção são maneiras codificadas de comportamento. Depreende-se, então, que existe uma carga emocional significativa, que atravessa todo processo interaccional. Cada actor emite uma informação aos outros “dizendo-lhe minimamente algo sobre a sua identidade social, sobre o seu estado de espírito, as suas expectativas e sobre o estado da sua relação com o outro (ibidem)<sup>4</sup>”. Segundo esta perspectiva, cada actor está constantemente a interpretar a conduta do outro, mesmo que não tenha consciência disso.

Simultaneamente, o indivíduo que protege o “self” procura aceitar a definição e a representação dos “selves” projectados pelos outros. O equilíbrio da situação está em saber se o indivíduo é capaz de manter uma atitude razoavelmente controlada nesse momento para evitar o descrédito social, empenhando-se no desenvolvimento de trabalho de cooperação para se proteger.

No desenvolvimento dessa estratégia, podem surgir, de forma acidental, determinadas situações que criam sentimentos de desconforto, ansiedade, medo, vergonha e humilhação para os actores envolvidos nesse processo. O embaraço – o constrangimento da situação criada pelos próprios actores, quando um deles dá a conhecer o outro, segundo o seu ponto de vista - exerce, de certa forma, uma exigência moral sobre os participantes da interacção, uma vez que estão à espera de ser tratados de acordo com a categoria social à qual julgam pertencer. Exemplos disso são o “toque feminino” e a “(...) posição subordinada e desvalorizada das mulheres e crianças<sup>5</sup>”. Estas “(...) menos presen-

---

<sup>2</sup> GOFFMAN, E., (1979), *Gender Advertisements*, New York, Harper and Row

<http://resources.metapress.com/pdf-preview.axd?code=vw680558k11r7623&size=largest>

<sup>3</sup> “ceremonial tokens” (GOFFMAN, E., (1979), *Gender Advertisements*, New York, Harper and Row in MOONEY *et al.*, 1993, p. 618).

<sup>4</sup> “minimally telling them something about his social identity, about his mood, intent, and expectations, and about the state of his relation to them” (ibidem).

<sup>5</sup> “the subordinate and devalued position of women and children” (ibid., p. 619)

tes em situações sociais mais sérias<sup>6</sup>”, vão sofrendo os habituais “insultos de troça<sup>7</sup>”, enquanto o papel masculino é reiteradamente associado a papéis de responsabilidade (ibid. p. 621). E assim se vão eternizando as imagens do masculino e do feminino no subconsciente de cada um e, ao mesmo tempo, desenvolvendo perfis de socialização diferentes, perpetuando os papéis e os estatutos diferenciados de cada um dos géneros.

No campo de observação em questão, a escola, vários autores comprovam diferenças de género.

O sexo feminino apresenta tradicionalmente menos comportamentos anti-sociais e menores índices de agressividade (VEIGA, 1995, p. 159).

Estudos revelaram que as raparigas, sendo menos agressivas, parecem ser mais colaboradoras do que os rapazes, avaliando-se mais positivamente. Frequentemente são, contudo, mais vítimas do que agressoras, do ponto de vista físico. No entanto, indirectamente investem mais no tipo indirecto e subtil, espalhando os rumores, as calúnias e manipulando as relações de amizade. Os rapazes são também, do ponto de vista físico, os que mais utilizam a violência física mas também o género em que há mais vítimas de confronto físico (cfr. VEIGA, o.c., pp. 78-82 e OLWEUS, 1994, p. 14-20).

A violência parece ser consensualmente um fenómeno masculino, pois “pais, professores e outros símbolos de autoridade adulta esperam e registam em geral mais transgressões nos sujeitos do sexo masculino do que no sexo feminino (cfr. ESTRELA, 1994, p. 76)”. As raparigas menos competitivas e menos agressivas, “perspectivam-se na dependência de uma carga cultural mais proibitiva e condicionadora - A tradição tende a levar os sujeitos do sexo feminino a uma identificação aos papéis associados à obediência, à passividade, e à não conflituosidade (VEIGA, o.c., p. 159)”.

Há registo de uma “maior quantidade de agressões entre rapazes do que entre raparigas” (BYRNE, 1994, p.30) e (VEIGA, o.c., pp. 157-160) todavia, também se verifica uma “diminuição dos comportamentos disruptivos, na escola ou em casa, aquando da passagem da adolescência inicial para a adolescência média” (ibid., p. 81).

Estes resultados confirmados por outros autores, são referidos também por E. DEBARBIEUX (2003, pp. 75-80). Um estudo realizado pelo autor em escolas desfavorecidas de França mostrou que, no que respeita à participação das raparigas em actos delinquentes no meio escolar, 7,5% das

---

<sup>6</sup> “less seriously present in social situations” (ibid., p. 621)

<sup>7</sup> “mock assaults” (ibidem)

raparigas diz já ter participado numa extorsão e que 11,5% dos rapazes declara-se agente desses actos.

Em relação ao *bullying*, E. DEBARBIEUX (o.c., p. 76) também confirmou diferenças em relação à forma como ambos os géneros se comportam. As raparigas são menos directas do que os rapazes, que recorrem mais à agressão física. As raparigas tendem a usar mais a violência indirecta como o gozo e espalhar rumores. Mas enquanto os rapazes agredem e são mais facilmente vítimas de agressão, as raparigas são vítimas de agressão pelos dois géneros. Desta forma, os rapazes são mais “multivitimizados” do que as raparigas, que revelam mais violência verbal e ostracismo.

Relativamente ao clima de escola, as raparigas têm uma visão mais positiva da escola, dos adultos, do trabalho e da segurança do que os rapazes. Do mesmo modo, referem as suas relações com os professores e os adultos, em geral, significativamente melhores do que os rapazes. A explicação dada pelo autor é que as raparigas são menos punidas.

As raparigas também referem um sentimento de segurança mais desenvolvido e, por essa razão, queixam-se menos da violência. Quando as raparigas são vítimas de agressão, estas percebem, de uma forma, mais negativa do que os rapazes, as diferentes dimensões do clima da escola e a dureza da vitimização. Quando punidas, são menos reincidentes do que os rapazes. Pensamos que esta situação decorre da herança cultural que leva as raparigas ainda a um comportamento mais conformado.

O autor conclui que, embora a grande maioria dos rapazes que participaram no estudo não tivessem problemas de comportamento, os rapazes correm mais o risco de apresentar problemas de comportamento do que as raparigas, sendo este um factor preditor significativo, em consonância com outros problemas familiares nomeadamente, a situação sócio-económica.

Alerta ainda esse autor para o facto de se ter comprovado, através das pesquisas do Observatório Europeu da violência Escolar, que o número de raparigas vítimas e agressoras varia fortemente de um estabelecimento de ensino para outro e de país para país, mesmo quando se verificam condições sócio-económicas iguais, o que indicia que as escolas têm responsabilidades acrescidas neste domínio<sup>8</sup> (ibid., p. 79). Neste sentido, acautela, no entanto, que as diferenças de género não devem servir para disfarçar as explicações sobre a violência porque estas também podem estar ligadas às condi-

---

<sup>8</sup> “If faut aussi tenir compte des responsabilités des organisations scolaires elles-mêmes dans la cofabrication de cette violence.” (DEBARBIEUX, 2003, p. 79)

ções de ensino locais, sugerindo ainda o reforço das equipas docentes e a estabilidade do corpo docente.

Pelo exposto, é urgente analisar, reflectir e repensar formas de intervenção sobre a violência e a vitimização, pois não deixa de ser uma forma de abuso sobre o outro e uma das maiores expressões de desigualdade social. As suas repercussões podem pôr em causa a democraticidade e a acção paritária entre os géneros na educação das gerações futuras.

Tendo por base estes estudos, entre outros, que poderíamos citar, concluímos que a diferença de perfis, que se evidencia nos géneros, está relacionada com os contornos da socialização primária e com as socializações subsequentes, em que, a família tradicionalmente, mais exigente com as raparigas do que com os rapazes, vai gravando maneiras de estar, pensar e de agir diferentes. Talvez, também por essa razão, o género feminino esteja a ultrapassar os rapazes na percentagem de sucesso escolar e, conseqüentemente, na entrada das universidades.

## **1.4. Tempos livres em mudança**

As mudanças sociais trouxeram grandes alterações à estrutura familiar e obrigaram a escola a uma adaptação às necessidades actuais, exigindo-lhe outras funções de complemento da educação. Conseqüentemente, também as modalidades de tempos livres se alteraram, emergindo novos modos de socialização da criança.

Na perspectiva de S. MOLLO-BOUVIER, "A criança não existe" (2005, p. 401). Ao apresentar, de uma forma caricatural, os modos de socialização da criança resultantes das alterações sociais, esta autora alerta para o facto de, neste novo paradigma de modernidade, se assistir à obsessão pelo sucesso e à perda constante de espaço de criação e autonomia da criança. Desta forma, ressalta quatro factores na forma como cada criança se ajusta às situações parciais e modifica o seu processo de socialização:

- a) Em primeiro lugar, devido à segmentação social das idades e às incertezas quanto ao período da infância, actualmente, é muito difícil precisar os limites da infância, pois o tempo social concedido à infância é cada vez mais coarctado e parece cair no esquecimento. Cada instituição procede aos seus próprios recortes internos, perpetuando a lógica de segmentação do processo de socialização. As crianças vão sendo agrupadas em segmen-

tos, fraccionadas em faixas cada vez mais curtas, dentro das instituições, obrigando-as a processos de socialização sucessivos.

- b) Um segundo factor prende-se com a tendência em favorecer a socialização em estruturas colectivas fora da família. Actualmente assiste-se à multiplicação de modos de atendimento e de instituições para a infância, causando incoerência e contradições que marcam consideravelmente as crianças. Com efeito, apesar de se ter vindo a reforçar as “necessidades” da criança, tem-se valorizado apenas o atendimento no seu processo de desenvolvimento e não os seus verdadeiros interesses. Nesta estratégia, cria-se a ilusão de que as instituições se encarregam da vida e da socialização das crianças. Justifica-se que o que acontece dentro de cada instituição tem em conta vários critérios, nomeadamente conhecimentos e competências de ordem psicológica e pedagógica. E, assim, os diferentes tempos sociais das crianças, o tempo da infância, são submetidos a uma política de arranjos que se tornaram preocupação do Estado, uma vez que articula políticas ao nível dos ministérios da educação, da cultura e do desporto e se transformou num desafio importante nas políticas locais. Nesta segmentação de idades, está subjacente a passagem por lugares muito diversos, marcados por adultos muito diferentes, com tempos de espera distintos. Estas pontes de passagem diferenciadas entre cada instituição permitem também novas socializações, como acontece, por exemplo, durante o tempo do transporte escolar, em que são veiculados percursos iniciáticos desconhecidos.
- c) O terceiro factor tem a ver com a transformação da infância e as contradições que lhe são afectas. Perante o sistema de valores que fragmenta a sociedade, aos mais diversos níveis, a criança é um alvo de interesses e, simultaneamente, um desafio para cada estrutura social. Reinventaram-se os primeiros organismos católicos de lazer e proliferaram as actividades de tempos livres nas escolas, os ATL, enquanto outras instituições de cariz económico se foram também desenvolvendo. O tempo livre ocioso da criança desapareceu e transformou-se num tempo programado. Os educadores de hoje estão não só interessados em assegurar a guarda dos filhos, mas fundamentalmente, em certificar-se de que a ocupação do tempo é rentável. Assim, escolhem a forma de ocupação do espaço que deveria ser da criança para se descobrir e ser criativa.
- d) Finalmente, há o interesse generalizado por uma educação precoce. A organização do tempo livre previsto, logo a partir do projecto educativo de cada instituição, cimenta esta

preocupação. Diremos que esta é a forma das instituições justificarem os gastos com recursos e equipamentos e de legitimarem e ganharem prestígio perante a opinião pública. Por exemplo, no infantário, passou-se do objectivo primeiro, que era o da guarda da criança, para uma dinâmica de atendimento. É neste sentido que a educação se alia à precocidade (o.c., p.391- 403).

A pouco e pouco, o tempo livre, da pura brincadeira na rua ou noutros espaços da comunidade, tão importante para a recreação da criança, desapareceu, causando alguns distúrbios ao nível do seu desenvolvimento. Resta apenas o recreio na escola, o qual “é um tempo importante de educação e tem várias implicações a nível do desenvolvimento social, cognitivo e moral” (PEREIRA, 2008, p. 117) porque o jogo permite receber a ordem e a desordem, a organização e o caos, o equilíbrio e os sistemas sociais.

Contudo, de acordo com alguns estudos europeus (o. c., pp. 97-126) e portugueses (o. c., pp. p.130) apresentados por B. PEREIRA a violência durante os tempos livres na escola tem vindo a aumentar. Os recreios das escolas portuguesas são fonte de problemas, apresentando equipamentos reduzidos e espaços pobres (ibid., pp. 155-167), e, por isso, não tendo impacto positivo nas actividades livres da criança.

Por outro lado, em Portugal, os métodos actuais que apostam no ensino centrado no aluno e para o qual são dirigidos reforços de aprendizagens, nem sempre obtêm os resultados esperados e nem sempre são potenciadores do desenvolvimento social do jovem. Na escola portuguesa aumentou-se o período de permanência nas escolas. O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, ao definir os princípios orientadores da organização e a gestão do currículo, apostando em áreas curriculares não disciplinares como a Formação Cívica, o Estudo Acompanhado e a Área Projecto, tinha como objectivo valorizar a interdisciplinaridade, o desenvolvimento social e a “aprendizagem pelos contextos”, também poderia contribuir para a recriação da criança/jovem na aprendizagem. Mas até a potencialidade destas áreas se foi esbatendo e logo se começou a pedir aos professores que utilizassem os espaços das Novas Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND) para reforço de conhecimentos. (Despacho n.º 19308/2008 de 21 de Julho da DGRHE). O normativo aponta “a excessiva disciplinarização da função docente no 2.º Ciclo”, “constrangimentos ao nível do cumprimento de objectivos e das finalidades que presidiram à organização das ACND, designadamente no que diz respeito ao seu contributo efectivo para a melhorar e resolver problemas de aprendizagem.” As intenções iniciais da organização curricular foram logradas e substituídas, mas não no interesse do desenvolvimento afec-

tivo e social da criança/jovem, mas do sucesso educativo. Neste momento, decorrente das medidas que visam a racionalização de recursos e a redução da despesa pública, o OE para 2011 já prevê alterações curriculares para 2011-2012, sendo certa a extinção do Estudo Acompanhado e da Área de Projecto. Assim sendo, é possível que estas mudanças também venham a ter algum impacto na organização dos tempos livres do jovem.

### **1.4.1. Institucionalização dos tempos livres**

Analisaremos, a seguir, a forma como as mudanças sociais condicionaram os tempos livres, contribuindo para a sua institucionalização e afectando a socialização dos jovens.

A socialização da criança é um processo que depende das estruturas sociais, das instituições em que a criança se insere, das famílias que integra, dos valores que a família professa e que lhe incute a seguir.

No âmbito do enquadramento familiar, importa ressaltar os modos de organização familiar no gerir das obrigações escolares e dos tempos livres. Há famílias onde o tempo passado em conjunto varia muito por razões que se prendem com a adaptação ao trabalho do casal. A qualidade do tempo passado em conjunto também oscila bastante. Algumas crianças ficam sozinhas até à hora de dormir. Também existem crianças cujo pouco tempo que passam em casa, é convivido em violência e outras disfunções familiares. Outras há, que saboreiam um reduzido número de horas em casa, envoltos no carinho dos pais, entrelaçados nos trabalhos de casa e nos apontamentos para os testes do dia seguinte, adaptando-se e singrando no sistema de constrangimentos da sociedade moderna. Estas famílias “resilientes” (YUNES, 2003, p. 80) merecem a nossa atenção, pela capacidade de adaptação à mudança. Para isso, contribuem os processos de comunicação geracional e os padrões de organização adoptados por cada família.

Vimos que a qualidade do acompanhamento familiar tem vindo a degradar-se resultante das mudanças da sociedade, quer pelo desgaste do trabalho em si, quer pelo tempo perdido na deslocação. A emancipação da mulher e o acesso ao trabalho, a conseqüente democratização das relações entre os sexos no interior do casal e a melhoria do nível de instrução veio trazer alterações ao relacionamento familiar. Estudos recentes demonstraram que também a nível das práticas educativas familiares houve mudanças: “constata-se claramente que houve um deslocamento e que as práticas democráticas se substituem às práticas autoritárias (...) ocorreu uma passagem de um modelo fami-

liar baseado no comando para um modelo baseado na negociação.” (MONTANDON, 2005, p. 488). Contudo, esta deslocação para práticas mais democráticas não impediu muitos jovens de preencherem o tempo livre e a ausência dos pais de formas cada vez mais preocupantes. Factores sociais, como a precariedade do emprego e a competição pelo assegurar do posto de trabalho, afectam sobremaneira o ambiente familiar. A comunicação social não se cansa de mostrar factos tão complexos, como o mais recente óbito de uma criança portuguesa por asfixia, devido ao esquecimento do pai. São, pois, inquietantes as palavras da autora, quando nos diz que “Quase toda semana apresentam pais enleados, desnorteados, demissionários ou docentes estressados, esgotados, desiludidos e exibem relações conflitantes e até violentas entre adultos e crianças” (ibid., pp. 486-7). A perda da bússola da sociedade moderna (WAUTIER, 2003, p. 175), que já referimos anteriormente, presente na decadência dos valores e no enfraquecimento da autoridade dos educadores, tem-se consubstanciado em violência, delinquência e em fracassos escolares.

Acresce a este facto, a falta de condições físicas traduzidas no urbanismo, excessivamente baseado no betão armado, e na falta de espaços verdes, lúdicos e de equipamentos condignos, como forma de resistência à crescente insegurança nas cidades. Jogar à bola e à apanhada depois da escola, nas imediações de casa, passou a ser uma reminiscência do passado. E nas escolas sobrelotadas também não há espaços suficientes. Na sua maioria são edifícios pensados a partir da funcionalidade, mas sem perceber como o espaço do recreio é fundamental para a socialização e desenvolvimento da criança.

As famílias, conscientes dos perigos trazidos pelas mudanças sociais, começaram a recear pelos seus filhos e redobram os cuidados para os “proteger”. Enquanto isto aconteceu, o “brincar” foi-se sofisticando e as brincadeiras acompanharam os tempos modernos e a tecnologia, mas transformaram-se em diversão solitária, porém, parceira virtual do mundo inteiro, na medida em que esta é a tendência dos países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento.

#### **1.4.2. Os novos tempos livres**

Todas estas razões que aqui apresentámos levaram à institucionalização do tempo livre. As práticas tradicionais de ocupação de tempos livres perderam a popularidade e foram ganhando outras características. As festas populares, as associações, as festas paroquiais, a catequese, o escutismo, os passeios e os piqueniques passaram a ser uma prática esquecida, preferindo-se os centros

comerciais e os jogos de vídeo e de computador, meios de entretenimento mais isolados e individualistas.

A par destas mudanças, nos últimos anos, proliferaram negócios de apoio à família, como os centros de explicações e os espaços de ocupação de tempos livres. As famílias procuram cada vez mais esses complementos para ocuparem os filhos depois das aulas e, de facto, é através dessas práticas institucionalizadas pagas, como por exemplo, o instituto de línguas, a piscina, os ginásios, os parques temáticos, os ateliês e os clubes desportivos, que a segurança e o complemento da educação são assegurados para colmatar a ausência da família, devido ao horário de trabalho. Esta procura, também muito desigual, acontece cada vez mais cedo. Nesta estratégia das famílias, importa analisar um aspecto fundamental que é saber se a individualidade das crianças é respeitada ou, pelo contrário, se há uma clara imposição só para as manter ocupadas. Pensamos que é muito importante estimular a criatividade e o jogo espontâneo, como desenvolvimento social e intelectual da criança e amadurecimento pessoal, ao invés de a obrigar a mais um complemento curricular forçado.

As práticas tradicionais foram substituídas por meios de entretenimento ao serviço de *lobbies* comerciais poderosíssimos, como era o caso dos *mass media* e agora também da *Internet*. Estes veiculam uma cultura de massificação e de uniformização, onde a publicidade aguça os interesses e a motivação para a aquisição de brinquedos e artefactos cada vez mais caros e potenciadores de práticas individualistas, como as consolas, os jogos de vídeo e os jogos de computador. Estimula-se a comunicação pela *Internet*, anunciam-se *ring tones*, oferecem-se telemóveis. São estes os brinquedos que passam a ser os companheiros de muitos, até nas horas de estudo e preenchem as lacunas na ausência dos pais.

Neste contorno, destacamos duas perspectivas que enquadram esta temática numa dinâmica diferente. Enquanto uns autores são mais optimistas acerca das potencialidades e da aplicabilidade das novas tecnologias, outros alertam para o mau uso das mesmas, tendo em conta a desprotecção dos mais novos e a "iliteracia" emocional dos mais velhos que não enxergam as consequências das vicissitudes da sociedade em mudança, onde impera o consumismo desenfreado e interesses económicos pouco escrupulosos.

Todavia, a forma como os autores lidam com a mudança tende a assumir perspectivas mais ou menos optimistas, em relação ao uso das tecnologias.

M. PRENSKY (2001a, pp. 1-6) preocupado com o sistema educativo americano, previne que as novas tecnologias como os jogos de computador, o correio electrónico, a *Internet*, os telemóveis e as

mensagens instantâneas já fazem parte integral da vida social dos jovens. Consequentemente, as características do pensamento dos jovens também se alteraram. Hoje, os nossos alunos são falantes nativos de tecnologia (“native speakers”), enquanto nós, progenitores, continuamos imigrantes digitais (“digital immigrants”) desta nova linguagem, incapazes de responder com rapidez e actualização às novas exigências de quem fala uma linguagem completamente diferente. O autor defende que os educadores não devem continuar a entender os alunos como eram no passado porque eles mudaram. Assim, aconselha todos os educadores a reconsiderar a metodologia e os conteúdos, tendo em consideração que é urgente esta mudança.

Noutro artigo, M. PRENSKY (2001b, pp. 1-18) ao defender que as nossas crianças estão a ser socializadas de uma forma completamente diferente das dos seus pais,<sup>9</sup> (cfr., *ibid.*, p. 1) defende que o ensino inclua nas suas práticas esta nova linguagem nativa das tecnologias.

Explica o autor que o cérebro humano tem capacidades para se reorganizar, tanto na infância como na idade adulta, em resposta a vários tipos de estímulos que vai recebendo, ao longo da vida.

Esta característica, a neuroplasticidade, permite uma mudança na estrutura do cérebro e afecta mesmo a maneira como as pessoas pensam. Da mesma forma, outra característica do cérebro, a maleabilidade, dita que o pensamento depende das nossas experiências.

Sendo assim, se os jovens são educados em experiências diferentes, estes têm necessariamente que pensar e interagir de forma diferente. Naturalmente que as crianças da nova era, habituadas à velocidade, à interactividade e a outros factores associados aos jogos, têm uma atenção diferente porque a sua mente também é psicologicamente diferente. Estas novas capacidades envolvem, entre outros aspectos, o desenvolvimento da leitura de imagens visuais, como as representações, num espaço tridimensional, técnicas visuais e espaciais multidimensionais, leitura de mapas mentais, descoberta indutiva e uma capacidade de resposta mais rápida aos estímulos espectáveis e não espectáveis.

O autor lamenta que a escola ainda não tenha aprendido a captar essas novas sinergias para a rentabilização da aprendizagem. Contudo, os novos nativos elegem a interactividade, sempre que podem, como uma resposta inesgotável a cada uma das suas acções. E, se conseguem concentrar-se nela, o mesmo não acontece nas aulas.

---

<sup>9</sup> (“Our children today are being socialized in a way that it is vastly different from their parents”, p. 1),

Neste sentido, M. PRENSKY (2006, pp. 8-13), dirigindo-se aos educadores, sugere a mudança e defende a urgência de todos os educadores se envolverem mais na aprendizagem, procurando conhecer melhor os interesses dos seus alunos, em detrimento do investimento exclusivo nos conhecimentos disciplinares. Para o autor, os professores devem desvalorizar as suas dificuldades e prestar atenção à forma como os alunos aprendem, aprendendo com eles e encorajando-os na tomada de decisão, pois o importante não é dominar tudo, mas saber gerar a discussão na sala de aula, captando e incorporando as discussões sobre informação e conhecimento que vêm de fora. Os novos nativos da tecnologia sabem muito mais do que o futuro é capaz de nos oferecer e mais do que nós, explica o autor. Daí a premência de tirar vantagem destas novas ferramentas e, em conjunto, implementar práticas escolares, através destes meios.

Outra vantagem referida é a organização flexível da sala de aula com equipamentos adequados, com vista a permitir a promoção das capacidades individuais. Diz-nos ainda neste artigo que não faz sentido educar e avaliar estudantes sem estas ferramentas. E necessário saber tirar partido da tecnologia e não tentar bani-la porque por não a sabemos utilizar.

Noutro artigo, em relação aos constantes conflitos causados pelos telemóveis, (PRENSKY, 2005, pp. 1-8), o autor propõe que, em vez de os banir, devido aos processos de fraude, se ensine programação. Assim, propõe que este equipamento seja usado para ensinar não só contexto mas também conteúdo, transformando-o num interface útil entre alunos. Sublinhando que estes equipamentos estão cada vez mais poderosos, o autor advoga que é preciso mudar de estratégia e ser inteligente. Propõe usar as suas tecnologias preferenciais para transmitir os conteúdos porque só usando a tecnologia é que eles podem sentir que esses conteúdos estão dentro das suas vidas digitais. Não adianta combater aquilo que é da sua preferência, mas investir na aprendizagem, recorrendo a metodologias do seu agrado.

De facto, é aceite que essa tendência é irreversível e também que se estão a enraizar novos hábitos na comunicação e que irremediavelmente irão reflectir-se nas formas de relacionamento humano.

J. NYE (2009, pp. 67-71), quando analisa “Os poderes e as ligações de rede”, refere outros factores a que não podemos ficar indiferentes, uma vez que esta autora problematiza a influência das redes na era globalização na identidade. Na sua óptica, a globalização e a revolução da informação assumem marcas muito fortes nas tendências da economia e da sociedade. Neste momento, todos os contextos da sociedade estão a mudar para o trabalho em rede, tendo repercussões na própria liderança. Desta forma, “As redes constituem relações, e diferentes tipos de redes proporcionam dife-

rentes formas de poder.” (ibid., p. 68). O poder é conferido através da capacidade de processar esses fluxos vastos de informação diversa em conhecimento e não apenas ruído. Havendo reciprocidade de contactos entre amigos, é provável que essa rede se torne forte. No entanto, como nos alerta a autora, enquanto as redes baseadas em laços fracos são mais eficazes no que toca a adquirir informação nova, inovadora, e importante, as baseadas em laços fortes têm o poder da lealdade, mas podem tornar-se “cliques” que se limitam a fazer circular o conhecimento convencional de um grupo, correndo o risco de sucumbirem ao pensamento de grupo. Esta situação compreende-se dada a confluência das redes e a procura de pertença aos grupos como estratégia de identidade, como refere GARBIN (2003). Porém, J. NYE vem acrescentar que “algumas identidades misturam-se, tornando-se difícil destrinchá-las” (ibid., p.71), facto que pode vir a interferir na forma de relacionamento e na liderança dos jovens.

Perante esta observação, o autor questiona: “Será que as novas gerações, que passam uma grande parte do tempo em redes caracterizadas pela separação física e a ligação virtual, desenvolverão novas atitudes em relação à liderança?” (ibid., p. 68), referenciando, de imediato, alguns estudos que sugerem que os adolescentes podem estar a construir os seus próprios estilos de liderança e de envolvimento na comunidade, caracterizados por uma maior ênfase na cooperação, na sociabilidade e no poder brando de persuasão. Referindo outros estudos<sup>10</sup> sobre adolescentes (ibidem), o autor conclui que a capacidade de assumir uma posição de liderança no mundo virtual está menos dependente da idade e do género do que no mundo real, sendo mais determinada pelas capacidades linguísticas e pela frequência das comunicações.

Um estudo de J. ABRANTES (2002a) “Os Jovens e a *Internet*: Representação, Utilização, Apropriação” da Universidade de Coimbra, em colaboração com outras universidades a nível internacional, e J. ABRANTES (2002b) “*Internet*, alguns desafios: a representação que os jovens revelaram da *Internet*” também reforça a importância da *Internet* e das potencialidades que lhe estão associadas. O autor conclui que a *Internet* constitui um dos “jogos” preferenciais dos jovens para ocupação de tempos livres. De acordo com estes estudos, realizados há oito anos atrás, metade dos jovens inquiridos renderam-se ao potencial inovador da *Internet*, não tendo sido encontradas diferenças significativas

---

<sup>10</sup> NYE, J.S. (2009) cita Barbara Kellerman (2004), em *Bad leadership: what is it. How it happens. Why it matters*, Boston, Harvard University School Press

em relação ao género mas, por outro lado, um número igual considerou que, mesmo assim, pode passar sem ela (cfr., 2002b, p. 364). Na actualidade, em que se verifica um crescimento sem precedentes das redes sociais, e em que a *Internet* assumiu um protagonismo em todos os meandros da sociedade, talvez os resultados fossem diferentes. No entanto, estes estudos revestem-se da maior importância por servirem de referenciais mas também porque procuram saber se "o acesso à Internet enriquece ou altera comportamentos sociais, modos de aprendizagem, hábitos de consumo mediático e cultural, expectativas." (ibid., p. 361).

E. GARBIN (o.c., pp. 111-135) reforça a importância da *Internet* nas culturas juvenis. A autora esclarece que o avanço tecnológico é capaz de "modificar nosso comportamento como um discurso que se materializa em novas condições de possibilidades, em novos espaços e em novas formas que ele assume". Consequentemente, as fronteiras que separavam os campos da cultura, da comunicação e da informação que pareciam distintos uns dos outros até ao aparecimento da *web*, desapareceram. A *Internet* tornou-se um sector de ponta da economia globalizada em que o virtual se torna real, desaparecendo fronteiras geográficas e culturais, e onde o convívio nos *chats* não é mais do que "constituições discursivas temporárias, sem suturas, porém com marcação de fronteiras, carregadas de diferenças, como na vida real..." (ibid., p. 134). A possibilidade de jovens do mundo inteiro, de culturas muito distintas, partilharem a mesma música, ao mesmo tempo, por exemplo, confere-lhes um estatuto omnipresente e reforça identidades partilhadas em torno de interesses comuns.

Embora prolifere a ideia de uma cultura juvenil que se pauta por objectivos imediatistas de prazer e consumo, a autora vem contrapô-la, explicando que, para os jovens faz muito sentido "querer estar com alguém" e interagir com outros da sua idade, independentemente da sua proveniência. Neste caso, preferem estar conectados em torno de assuntos do seu interesse, "(...) em torno do lazer, do não-obrigatório (ibid., p. 130)" em vez de saírem para as ruas para se encontrarem ou procurarem qualquer outra actividade

Contudo, o uso das tecnologias, quer seja a *Internet*, o telemóvel ou a televisão, requer alguns cuidados. P. STRECHT (2006, pp. 185-187 e pp. 246-248), alerta para consequências da exposição permanente ao "telelixo" ou a imagens sucessivas que podem por em risco o desenvolvimento saudável dos jovens, pois a televisão é "um meio de comunicação de consumo muito intenso pelas faixas etárias mais novas (o.c., p. 185)".

Cada vez mais acessíveis ao bolso dos pais, os televisores proliferam pela casa e instalam-se também no quarto como uma baby-sitter permanente. O jovem, emocionalmente vulnerável, vai cap-

tando as imagens em relação com os adultos ou com o seu grupo de pares, moldando a sua visão do mundo e da forma como se olha a si mesmo. Este aspecto vai ocorrendo, quer directa quer indirectamente, através da actividade simbólica, criativa e de relação.

Em vez de ocuparem os tempos livres de outra forma, os aspectos criativos e simbólicos de brincar e de criar são substituídos por uma actividade mental muito limitativa. Decorrente das poucas oportunidades que uma criança tenha para ver o ponto de vista do outro, muitas podem sentir dificuldade em resolver pequenas divergências nas relações entre si no decurso dos jogos. Consequentemente, a qualidade da riqueza relacional e comunicacional dos mais novos com o grupo de amigos e outros adultos torna-se muito circunscrita.

Não se trata, neste caso, do facto de recorrerem às tecnologias, mas sobretudo da qualidade dos conteúdos a que têm acesso e de não terem quem lhes mediatize as escolhas. Como consequência da escassez de tempo para os pais acompanharem os filhos, ficam diariamente e repetidamente expostos quer a conteúdos agressivos quer a conteúdos sexuais, onde a relação afectiva aparece fragmentada. Os conteúdos pornográficos da *Internet*, que se seguiram aos da TV por cabo, levam a perturbações. Como explica o autor, trata-se de uma “metabolização impossível de algo para o qual o funcionamento psíquico de uma criança dessa idade não tem resposta, por incapacidade maturativa, tanto física como psicológica” (ibid., p. 278).

Esta situação requer critério na escolha de programas, devendo-se evitar alguns e estar atento e disponível para filtrar ou comentar outros. O autor defende, por isso, a necessidade de investir em outras áreas que fortaleçam emocionalmente crianças e adolescentes. É preciso ensinar-lhes a relativizar a intensidade do que vêem, desenvolvendo competências individuais, relacionais e o espírito crítico sobre os programas que consomem (ibid., p. 187).

Todavia, embora reconheça que esta meta esbarra com os interesses e a subsistência das cadeias de televisão, o autor considera urgente repensar algumas destas questões, sugerindo um esforço conjunto a todos aqueles que se interessam pelo equilíbrio e pelo desenvolvimento são dos mais novos.

Defendendo ainda a necessidade de silêncio para o crescimento interior e para um bom equilíbrio psíquico, explica que há uma dose excessiva de ruído nas suas vidas emocionais. Por um lado, é a televisão, a *Internet* e os *chats* de conversação que preenchem espaços de comunicação entre os mais novos de uma forma avassaladora, por outro, a música, que por ser excessiva, através dos MP4, da rádio, da TV ou da *Internet*, nem chega a ser devidamente apreciada. Todavia, como obser-

va, “a sobreexcitação rotineira dos nossos espaços psíquicos não permite a capacidade de absorver, traduzir e mentalizar muitas das experiências que vivemos” (ibid. p.247). Concordamos que é “barulho” a mais.

O autor reforça a necessidade e a importância dos silêncios para o crescimento pessoal. Classificando-os como “uma das maiores forças de pacificação”, uma vez que ajudam na resolução de conflitos, de reencontro, mas também são fundamentais como espaços de abertura à comunicação e à auto-descoberta. Esta incapacidade para perceber que os mais novos necessitam desses espaços e a insistência no ruído e na hiperexcitação, constituem, de acordo com o autor, “verdadeiras agressões da vida mental dos mais novos (ibid., p. 248)”.

Como vimos, crianças e jovens passam muito do seu tempo livre absorvidos pela espectacularidade das novas potencialidades tecnológicas. As investigações e as preocupações dos educadores dividem-se entre perspectivas mais optimistas em relação ao futuro do ensino intimamente ligado às tecnologias e à substituição dos modelos referenciais por entretenimento tecnológico, onde as regras de jogo no domínio virtual são as associadas ao domínio do mais forte.

Esta situação tem consequências determinantes para a personalidade da criança, que cada vez mais brinca só, comprometendo as competências sociais que lhe permitem interagir com os pares, o que parece agudizar-se com a idade, transformando-se muitos em “cyberespecialistas” de assalto à privacidade.

## **2. TEMPO LIVRE E DISRUPÇÃO**

A escola acompanhou a evolução tecnológica e também se modernizou, melhorando as infra-estruturas e os equipamentos. Entretanto, o número de alunos dentro do perímetro escolar aumentou, conduzindo à sobrelotação. Neste espaço encurralado por cimento e muros altos despídos, na ausência de supervisão e num ambiente de conflito e indiferença vivida por muitos jovens de várias proveniências e grupos etários (10-20 anos), agudiza-se o problema da falta de apoio na realização de jogos ou na dinamização dos recreios. Este facto parece estar associado à agressividade e simultaneamente à indisciplina. Alguns autores utilizam a expressão “disrupção escolar” para designar os comportamentos que implicam a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola (Veiga, 1995, p. 45).

J. AMADO (2000, pp. 6-7) explica que a indisciplina é um fenómeno relacional e interactivo que interage com outros aspectos. Desta forma, para além do incumprimento das regras, o desrespeito de normas e valores são aspectos complementares que se relacionam com os conflitos de poder e a dimensão simbólica ligada às crenças e expectativas.

Por essa razão, o autor propõe que se fale de três níveis diferentes de indisciplina, tendo em conta a natureza intrínseca de cada uma: os desvios à regra, os conflitos interpares e os conflitos de relação professor-aluno.

Os desvios à regra têm a ver com os incidentes de carácter disruptivo, em virtude da perturbação que causam ao bom funcionamento da aula.

Os conflitos de relação professor-aluno circunscrevem comportamentos que, de algum modo, põem em causa a autoridade e o estatuto do professor, abrangendo também a violência e o vandalismo contra a propriedade da escola.

Os conflitos interpares abrangem os incidentes, prendendo-se, essencialmente, com as dificuldades de relacionamento entre os alunos da turma e não só, podendo traduzir-se, também como fenómenos de “violência” e “bullying”.

Na grande heterogeneidade que abrange a escola, vão-se criando “micro-sociedades” (PEREIRA, 2008, p. 120) multifacetadas, onde encontramos a supremacia dos mais velhos, dos mais fortes athleticamente, dos peritos em chatear, em insultar, em dar encontrões, em gerar o gozo...

O problema da violência na escola existe, embora não haja consenso entre as estatísticas e outros modos de a contabilizar. E. DEBARBIEUX (2006) aponta três causas: o facto de as escolas não o declararem por diversas razões que se prendem com a sobrevivência da organização, o medo das vítimas contarem o que lhes aconteceu e a diferente percepção da definição dos factos violentos. Também é necessário dizer que o fenómeno surge de modo relativo e deve ser contextualizado na sua época, num determinado meio social e em determinadas circunstâncias muito particulares. Aqui interferem factores como códigos sociais, jurídicos e políticos. (cfr. DEBARBIEUX, o.c., p. 92-95 e BARTHÉLÉMY, 1998, p. 9).

O tipo de violência que queremos salientar é o *bullying*, associado a uma experiência particular de vitimização, de assédios entre pares no recinto escolar e noutros espaços que extravasam as barreiras da escola com ameaças graves. Esta forma específica de agressividade persecutória tem como especial campo de acção, o recreio, e é altamente perturbadora do clima de escola.

O recreio “é uma espécie de um pequeno mundo marginal à escola onde esta relação de poder assume novos contornos; e onde professores e alunos assumem novos papéis”. (PEREIRA, o.c., p.113). Por esta razão, é urgente reflectir sobre os espaços de socialização juvenil para aliviar a tensão entre grupos de jovens e proporcionar-lhes um ambiente favorável à socialização. Será desejável um espaço amplo com áreas ajardinadas para possibilitar não só o sentido do jogo durante os intervalos como também o sentido de pertença à escola.

Ressalta também a emergência de um acompanhamento familiar permanente que não se substitua aos meios de comunicação social, (cfr. TEDESCO, 1999, p. 38) e para que a exposição às tecnologias não produza um efeito nefasto na socialização das crianças e jovens.

Reflectindo sobre as causas deste problema, achamos relevante uma das conclusões de um estudo desenvolvido por, M.G. Matos, e S.F. Carvalhosa, no âmbito do Projecto Aventura Social e Saúde, realizado em Setembro de 2001, “Violência na escola: vítimas, provocadores e outros”, que envolveu 6903 jovens do 6.º, 8.º e 10.º anos de escolaridade de todo o país. As autoras concluíram que os jovens que se envolvem em actos de violência referem mais frequentemente ver televisão quatro ou mais horas por dia (cfr. OLIVEIRA, educare.pt, 2008/02/12).

Para A. CORTI (2002, pp. 22-52) os problemas de violência salientados por vários autores, estão associadas à exacerbação da indisciplina e à presença de uma pequena criminalidade na escola. Diz a autora que se trata, sobretudo, de “transgressões que se manifestam de forma relacional e que só podem ser detectadas no fluxo do cotidiano escolar, sendo, às vezes pouco reconhecidas discursivamente pelos actores envolvidos, que parecem desenvolver certa acomodação emocional para enfrentar uma rotina repleta de tensões” (ibid., p. 7).

Apoiando-se na tese de L. Camacho (2000) faz ainda o contraponto entre a escola pública e privada brasileira. Assim, refere que na escola privada a violência opera através de dispositivos de discriminação entre os próprios alunos, com a conseqüente rejeição dos considerados diferentes, sob o olhar conivente dos professores, dentro da sala de aula. Entre estes, encontram-se sobretudo os gordos, os dos óculos, os feios, e os desajeitados, geralmente motivos de discriminação, de exclusão, de auto-isolamento, de sentimento de rejeição, de baixa auto-estima, enfim, de muito sofrimento para os adolescentes. Já na escola pública, desenrolando-se no pátio, corredores e imediações do estabelecimento, a violência é mais aberta e física. Sintetizando, se na escola privada a agressão é dirigida ao diferente, na pública ela parte aqueles que se sentem discriminados, seja pela cor ou pela origem social (ibid., p. 132).

Mas a agressividade não se confina ao espaço do recreio. Entre os intervalos e o transporte escolar, surgem formas diferentes de brincar. Na ausência dos educadores, os jovens desenvolvem novas formas de ocupação do seu tempo livre. É a tecnologia e o poder virtual que vicia, arremessando crianças cada vez mais paradas, mais obesamente passivas, mas mais activamente preparadas para deferir golpes mortais aos seus inimigos imaginários. A par destes jogos solitários, os jovens foram desenvolvendo formas perigosas de interagir. “A tecnologia já é a nova arma do *bullying*”, alertava E. MACEDO, no Jornal Sol, (MACEDO, 2007/05/16). De acordo com a mesma fonte, a humilhação e intimidação sobre colegas e professores faz-se agora através de telemóvel, da *Internet*, do MSN e do e-mail. O fenómeno, denominado *cyberbullying*, tem crescido a um ritmo acelerado nos últimos anos e já chegou a Portugal, revelando-se um sinal e uma consequência dos tempos modernos.

M. T. ESTRELA chama a atenção para a forma como o mundo real e o mundo virtual se interpenetram e “como a vida actual gira cada vez mais à volta das novas tecnologias que comandam complexas interacções que fogem ao controle dos educadores.” (2008, “Prefácio”, in PEREIRA, o.c., p. VII). Por esta razão, importa que todos os educadores atentem sobre os perigos destes novos jogos silenciosos, cujos profissionais de palmo e meio podem assumir atitudes muito cruéis e de consequências graves.

## 2.1. Da Violência à Convivência

O tema da violência nas escolas tem vindo a ser objecto de uma grande visibilidade mediática, quer através da sinalização e acompanhamento de projectos de intervenção em alguns casos, quer em debates da opinião pública.

Embora, a indisciplina e a complexidade dos seus factores estejam vinculados à latência do próprio processo de crescimento, “são fenómenos que decorrem da própria natureza e complexidade do processo de ensino” (AMADO, 2002, p.23). Defende ainda este autor, na sua análise da escola, que a indisciplina é “um dos aspectos mais “notáveis” e observáveis” dessa vida na aula enquanto fenómeno relacional e interactivo que se concretiza no incumprimento das regras que estabelecem, presidem e orientam as condições das tarefas na aula e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor enquanto pessoa e autoridade” (ibid., p.43).

Apoiado noutros autores e fazendo uma revisão pelas várias abordagens, sustenta que analisar a indisciplina, “implica pensar em “factos” que resultam de uma complicada teia de factores que se influenciam reciprocamente, a começar pelo modo como são interpretadas, pelos indivíduos e pelos grupos, as diversas situações vividas no contexto, até as diversas influências externas, do ethos escolar, à acção da família dos grupos de amigos, à comunidade, à sociedade e à cultura” (ibidem).

Noutra obra (AMADO, 2000, p. 8), declara que, construir a disciplina significa (...) “formar ou educar o aluno para a auto-disciplina e para a responsabilidade; criar ambiente de trabalho e condições organizacionais de modo a alcançarem-se os objectivos da escola; lidar com o desvio e a indisciplina, na sala de aula, de modo a preveni-la, ou puni-la”.

Preocupado com a organização de condições que permitam afastar ou anular factores de perturbação e desvio, expõe que cabe ao professor organizar, gerir e liderar de modo a que esses objectivos se alcancem porque “ser disciplinado é cumprir as tarefas tal como o professor, em última instância, determina, não dificultar a obtenção dos objectivos propostos e agir de acordo com alguns valores que presidem às relações entre as pessoas (respeito mútuo, cooperação, solidariedade, etc.” (ibid. p. 9).

A perspectiva de M. CASARES (2007) despertou o nosso interesse, na medida em que apresenta esta problemática noutra ângulo. O aspecto fundamental da abordagem desta investigadora é que, em vez de se centrar nas causas, faz a apologia da prevenção, através de medidas globais preventivas e promotoras de convivência positiva e satisfatória, e a formação de docentes.

Para M. CASARES (o.c., p. 19), convivência é a “acção de viver e relacionar-se com outras pessoas”. A convivência pode ser “boa ou má, positiva ou negativa, adequada ou inadequada e pode-se dizer inclusivamente que não há convivência”.

BARDISA & VIEDMA (2006, p. 44) alertam para a dificuldade em precisar o conceito, devido a “(...) el carácter multidimensional de la convivencia y la dificultad para establecer una distinción clara entre indisciplina, falta de civismo, matonismo y violencia, cuyos límites parecen barrocos y en cuya percepción e intento de concreción se mezclan estereótipos históricamente construídos, idealizaciones sobre la familia y sobre las finalidades de la educación.

M. CASARES (o.c.), conhecida pela dupla perspectiva dos seus trabalhos na área das competências pessoais e sociais da infância e da adolescência, alia a promoção e desenvolvimento de condutas para a convivência e para a prevenção da violência, através de programas de habilidades sociais

e a intervenção em problemas de competência socio-emocional em casos de timidez, violência e *bullying*.

Porque a escola é palco de problemas de convivência que perturbam o clima interpessoal e prejudicam a dinâmica da aula, a autora distingue vários tipos de comportamentos cada vez mais recorrentes no contexto escolar: comportamentos anti-sociais, maus tratos, falta de respeito, violência interpessoal, indisciplina condutas disruptivas, *bullying* ou assédio escolar, racismo, violência de gênero, entre outros. Os vários problemas de convivência na escola são também agrupados em função dos seus protagonistas (professor-aluno; aluno-professor; professor-professor; aluno-aluno; pais-professores e professores-pais), (ibid., p. 21), centrando toda esta problemática em torno de duas vertentes. A primeira relaciona-se com aquilo que ameaça a relação pedagógica, isto é, as relações aluno-professor: indisciplina, disrupção e conduta anti-social. A segunda, relaciona-se com as más relações entre alunos, especialmente *bullying* e violência interpessoal (ibid., p. 28).

Esta abordagem propõe programas focados nas habilidades necessárias para uma convivência adequada, através do desenvolvimento de práticas que fomentam habilidades sociais e o clima interpessoal bem como o estímulo de relações positivas entre todos os alunos.

Nesta medida, a fim de implementar a estratégia da convivência pela positiva, a autora propõe aos professores e a outros profissionais ligados à educação, o Programa de Assertividade e Habilidades Sociais (PAHS), apresentado no seu livro *Cómo promover la convivencia* (2007). Este programa destina-se a ser aplicado em contextos escolares, ateliês e outros contextos de educativos. Mas esta abordagem não é só defendida por esta autora. Outros autores conhecidos têm vindo a desenvolvê-la.

ECHEBERRÍA & JÁUREGUI (2007), entre outros, também apresentam na obra *Aprender a Convivir: un reto para la educación secundaria obligatoria* uma investigação levada a cabo nas escolas secundárias da Comunidade Autónoma do País Basco. Apostados em pôr em prática modelos de convivência que formem as novas gerações para viver numa sociedade plural e democrática, estes autores lançam um desafio não só à escola, mas também às instituições sociais, meios de comunicação, família e professores. Por outro lado, e porque as investigações têm vindo a provar que o problema da violência na escola passou a ser considerado grave, o trabalho preventivo assumiu-se como o caminho mais eficaz. Contudo, embora caiba à escola assumir responsabilidade nesta área da prevenção, não é a única, daí a necessidade de implicar a consciencialização colectiva e a acção de todos os agentes sociais. "É imprescindível, portanto, a colaboração coordenada de todos os sec-

tores sociais para trabalhar aspectos diferenciados do problema da violência social e escolar” (ibid., p. 176).

Estes autores defendem que, na escola, essa intervenção deve passar por um grau de diversidade muito grande. As escolas com mais eficiência na área da convivência são aquelas que oferecem uma grande variedade de experiências educativas, expressa através da inclusão de vários saberes curriculares articulados transversalmente e que apresentam um bom grau de adaptação das equipas de trabalho para o desenvolvimento de metodologias em acções improvisadas, voluntárias, esporádicas e individuais dentro de cada unidade escolar. Nesta dinâmica, concorre ainda um outro factor crucial: “o factor cultural, as crenças, os hábitos, a ideologia ou as tradições dos centros educativos são muito importantes no impulso da convivência. A coesão, o consenso do colectivo de profissionais e a consciencialização da comunidade educativa são fundamentais” (ibid., p. 177), sublinham estes autores.

Também BARDISA & VIEDNA (o.c.) na mesma linha, apresentam em *Convivência Escolar* – um projecto financiado pela União europeia e pelo Programa Sócrates - um planeamento que permite compreender os elementos, factores e condições que constroem o sistema de convivência das escolas secundárias. Esta proposta tem como objectivo dotar professores de recursos para compreenderem melhor o seu desempenho, de forma a serem capazes de prevenir e intervir quando acontecem problemas de convivência, sem esquecer as relações académicas e pessoais. Estas três perspectivas encontram ressonância na literatura inglesa como “whole school approach”.

Na linha destes autores, também algumas instâncias da nossa sociedade civil, conscientes desta problemática, têm vindo a propor às autoridades responsáveis, medidas para suavizar o problema da violência que se faz sentir cada vez mais nas nossas escolas.

Recordamos ainda que, em Abril de 2007, a FENPROF<sup>11</sup> lançou, “12 medidas para combater a indisciplina e a violência na escola, dando prioridade à convivência escolar”, documento aprovado no 9.º Congresso Nacional de Professores.

A ANP também divulgou no seu site as “100 medidas para melhorar a convivência na escola”, na perspectiva de professores, alunos, pais, administração, escola e comunicação social. No mesmo site é ainda facultado a linha de apoio ao *bullying* e disponibilizada o *link* para o “Espaço Convivência nas Escolas”.

---

<sup>11</sup> Federação Nacional de Professores (FENPROF), disponível em <http://www.fenprof.pt>, consultado em 15/07/2010

Por seu turno, no âmbito da revisão do estatuto do aluno, de 30 de Março do corrente ano, a FNE apresentou propostas, insistindo entre outras medidas, na criação de mecanismos de prevenção, reiterando a necessidade de estabelecer equipas multidisciplinares que integrassem psicólogos, educadores e assistentes sociais. Esses profissionais poderiam fazer o acompanhamento de situações onde há manifestas dificuldades de integração ou de cumprimento das regras, impeditivas de uma convivialidade saudável. Conjuntamente foi ainda defendida a formação de trabalhadores não docentes das escolas em áreas que se prendem com a sua intervenção no enquadramento de situações de indisciplina, de violência (*bullying*), defendendo ainda a constituição de um Observatório da Convivência Escolar para acompanhamento da violência escolar, com a participação de outros parceiros sociais.<sup>12</sup>

Por outro lado, são também conhecidas as acções deste organismo, no âmbito da Cooperação Sindical Europeia no combate à violência nas escolas, em resposta à directiva comunitária, a propósito das condições de saúde e segurança nos locais de trabalho, resultante do acordo de 2007.

## 2.2. O recreio e os jogos agressivos – bullying

O tipo de violência que queremos salientar é o *bullying*. A pertinência deste tema justifica-se pelo destaque que lhe é dado pela literatura actual. “ O bullying na escola é uma das principais causas do mal-estar vivido por algumas crianças e é um fenómeno que afecta negativamente o clima de escola. O bullying, abuso do poder sobre os pares de forma continuada, tem sido objecto de investigações em diferentes países, em particular na Europa” (PEREIRA, o.c., p. IX).

R. NOGUEIRA (2005, pp. 93-102) refere que o fenómeno está presente em todas as escolas do mundo. Às pesquisas na Escandinávia, seguiram-se as do Japão, do Reino Unido e da Irlanda, da Austrália e da Nova Zelândia, do Canadá e dos Estados Unidos. A autora esclarece o que é referido por muitos pesquisadores como “violência moral”. Na língua inglesa o termo usado para definir este tipo de violência interpessoal é *bullying*, na França, *harcèlement quotidien*, na Itália, *prepotenza* ou mesmo *bullismo*, no Japão, *ijime*, na Alemanha *Agressionen unter Schülern*, e, em Portugal, *maus-tratos entre pares*, intimidação ou violência entre pares. A. ALMEIDA *et al.* (s/d, pp. 1-3) salientam os resultados do Relatório Internacional de Saúde Mundial e do Relatório da UNICEF “Innocenti Card 7”

---

<sup>12</sup> FNE – disponível em <http://www.fne.pt/content/item/show/id/3448>

onde consta que “o *bullying* é um problema mundial que afecta cerca de um terço de crianças por mês”. Para cerca de 11% de crianças, este tipo de abuso, praticado pelos seus companheiros, é severo (várias vezes por mês). Para estes autores, o *bullying* é um termo sinónimo de maus tratos ou vitimização entre pares que se caracteriza por três componentes, a saber: intencionalidade, repetição e assimetria de poder. Trata-se da perseguição e humilhação prolongada por parte de uma pessoa ou de mais pessoas que se servem do seu poder para intimidar outro mais fraco que passa a ser vítima num relacionamento em que precisamente o poder e a desigualdade dificultam que a última se proteja.

M. CASARES (o.c., p. 28) entende este fenómeno como uma perversão das relações entre iguais, que deixam de ser paritárias e simétricas e passam a ser desequilibradas, regulando-se por um esquema de domínio-submissão. Neste caso, “há alguém que domina, manda e acossa e alguém que obedece, submete-se e é amedrontado”.

E. DEARBIEUX (2006) define *bullying* como uma violência a longo termo, física ou psicológica, perpetuada por um ou vários agressores (*bully*), relativamente a uma vítima (*bullied*) que é incapaz de se defender, em posição de fraqueza, agindo o agressor na intenção de fazer mal à sua vítima. Porém, este autor prefere usar o conceito mais lato de “violência e vitimização na escola” porque o termo *bullying* é um conceito psicologizante, que tende a individualizar o problema e a tornar responsável só o agressor ou a vítima, ou por vezes, a família, ao minimizar a influência do contexto socioeconómico e das instituições. Na opinião deste autor, “o *bullying* ao implicar uma continuidade numa violência entre pares, não pode tomar em consideração as violências entre jovens que não se conhecem” (DEARBIEUX, o.c., p. 119). Portanto, este termo levanta algumas dificuldades na forma como deve ser não só traduzido, mas também interpretado.

A literatura inglesa e escandinava tem-se debruçado mais sobre este tipo de indisciplina difícil de detectar, que envolve os jovens entre si. D. OLWEUS define o termo da seguinte forma: “a student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more students” (1994, p. 9)<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Tradução livre da frase: “ Eu defino *bullying* ou vitimização da seguinte maneira: Um estudante está a ser agredido ou vitimizado quando ele ou ela é exposto repetidamente e ao longo do tempo a acções negativas por parte de um ou mais estudantes”

Servindo-se do termo “negative actions”, o autor procura englobar, no comportamento agressivo, a intencionalidade de atingir e de magoar o outro ao agredi-lo verbalmente, fisicamente ou indirectamente.

B. BYRNE, entre os autores da literatura inglesa, vai considerar esta última como uma forma secreta de comportamento difícil de detectar” (1994, p.10).

D. OLWEUS (o. c., p. 9) faz ainda a distinção entre *bullying* e *mobbing*, em que o primeiro termo é praticado pelo sujeito agressor individualmente e o segundo em grupo. Talvez, por isso, alguns autores defendam que deveria ser um aspecto tratado à parte dos comportamentos disruptivos, porém os autores britânicos e escandinavos mais recentes incluem-na nos comportamentos disruptivos. Entre eles, OLWEUS (o.c.) e BYRNE (o.c.) consideram que estas experiências acabam por influenciar a idade adulta. No entanto, há algumas perspectivas diferentes em torno dos efeitos deste fenómeno.

J. BEAULIEU *et al.* (2007, p. 2) referem que é na adolescência que a vitimização se desenvolve e centram-se nos efeitos da vitimização ao nível do desenvolvimento psicológico e emocional dos jovens, aspecto que retomaremos mais à frente.

Também A. ALMEIDA *et al.* (o.c., pp. 1-2) alertam para o facto de os efeitos da vitimização entre pares não se limitarem aos aspectos apenas relacionados com o ajustamento escolar, o rendimento e a relação com os companheiros. Estes autores alertam para o facto de existirem “muitas outras dificuldades de ordem psicossocial que sobrevêm para além da idade escolar, afectando seriamente relacionamentos pessoais, a adaptação ao mundo do trabalho e os níveis de saúde e bem-estar”.

Já B. PEREIRA ressalta que elas são práticas passageiras durante a adolescência, pois “mesmo se muitas vítimas vitimizadores adultos tiveram algo a ver com o *bullying*, a verdade é que, nem todas as vítimas se tornam delinquentes e nem todos os delinquentes se tornam vítimas. Os brutos do recreio, por muito desagradáveis que sejam, não se tornam forçosamente em pessoas fora-da-lei”, observa a autora (2008, p. 119). Referindo-se a um dos estudos de Olweus (1993)<sup>14</sup>, a mesma autora refere que a frequência de ser vítima decresce com a idade, pois, “As vítimas deixam de o ser, mudados os contextos, parecendo normalizar quando jovens adultos. Admite, no entanto, que há uma relação entre o ter sido vítima na escola e uma certa depressão na vida adulta” (ibid. p. 22).

---

<sup>14</sup> OLWEUS, D., (1993), *Victimization by peers: antecedents and long-term outcomes*, in RUBIN, K., H., & ASENDORF, J. B., (eds.), *Social withdrawal, inhibition and shyness*. Hillsdale, N. J., Erlbaum

Considerando o perfil dos agressores, vários autores referem que são geralmente auto-confiantes e destemidos, agredem como reflexo da vida familiar, parca em afecto e farta em agressividade e permissividade. As crianças agressivas diferem das não agressivas quanto às expectativas e valores, à dificuldade no controlo dos impulsos, aos défices nas aptidões sociais e às crenças irracionais, entre outras. A criança agressiva espera que a agressão resulte no controlo da vítima e não espera retaliações. Estes jovens correm o risco de virem a envolver-se mais tarde em condutas anti-sociais e em actividades do foro da criminalidade na idade adulta. Estima-se que a probabilidade de condenação em penas julgadas é cerca de quatro vezes maior para os alunos que foram agressores na escola do que para os não agressores, o que indicia a existência de factores de risco precipitantes de futuras carreiras delinquentes para as crianças que, com frequência, agredem ou intimidam (ibid., p. 24).

Estudos revelaram as vítimas do *bullying* como crianças ansiosas e com uma fraca auto-estima, auto-conceito negativo e depreciativo. Caracterizam-se pelas dificuldades de concentração, mal-estar geral, sentindo-se doentes ou indispostos permanentemente. Geralmente têm dificuldades durante o sono e em adormecer. Por esta razão, revelam fracas competências sociais (cooperação, partilha e entreatajuda), pouca aceitação, repercutindo-se na rejeição activa. Estas crianças são as menos escolhidas como melhores amigos (ibid., pp. 22-23).

B. BYRNE (o.c., pp. 26-31) e OLWEUS (o.c., pp. 31-36) propõem uma tipologia para a classificação das vítimas. Distinguem como vítimas típicas, aquelas que se apresentam como passivas ou submissas, geralmente ansiosas e inseguras, pouco auto-confiantes e pouco populares entre outros jovens, são também fisicamente mais fracas. Por essa razão, são mais cautelosas, sensíveis e caladas. Quando agredidas, geralmente choram ou simplesmente afastam-se. Associadas a uma baixa auto-estima, têm geralmente um maior contacto e melhor relação familiar.

As vítimas provocadoras, em menor número, exercem uma combinação entre a ansiedade e a agressividade, provocam intencionalmente as situações, implicando e zombando dos colegas. São também aqueles que, na maioria dos casos, se queixam imediatamente. Na generalidade, são jovens que têm problemas de concentração e comportam-se de uma forma irritante, consoante a tensão em redor deles. Muitas vezes hiperactivos, são capazes de contaminar uma turma inteira.

As vítimas colusórias, em número mais restrito, fazem-se passar por vítimas para conseguirem aceitação.

Há ainda um quarto tipo, as falsas vítimas, o das crianças vítimas em casa e agredidas na escola. São também menos confiantes e menos populares, devido aos seus problemas familiares ou problemas de aprendizagem.

Pelo que temos vindo a apresentar, esta problemática merece toda a nossa atenção porque estas situações estão associadas a uma série de comportamentos ou atitudes que se vão agravando, marcando os jovens e arrastando consigo consequências extremamente negativas. Estas marcas na individualidade irão constituir referenciais presentes que influenciarão todas as decisões, imagens, atitudes e comportamentos que a pessoa constrói em relação a si, aos outros, ao mundo e até à própria vida. B. PEREIRA (o. c., p. 25) alerta para dificuldades de ajustamento na adolescência e na vida adulta, nomeadamente problemas nas relações íntimas. Lamentavelmente, são algumas notícias que relacionam este facto com vadiagem e morte (muitas vezes as vítimas optam pelo suicídio ou são vítimas de homicídio) que parecem chamar mais a atenção da sociedade civil do que a prevenção.

Em Portugal, o tema tem atraído a comunidade académica nos últimos anos. Por outro lado, casos recentes de *bullying* comoveram a opinião pública e deram origem a grandes manchetes, despoleitando a discussão pública.

R. NOGUEIRA (o.c.) menciona uma pesquisa feita em Portugal com 70000 estudantes, onde consta que, aproximadamente, um em cada cinco alunos (22%) entre 6 e 16 anos já foi vítima de *bullying* na escola. A pesquisa mostrou também que os locais mais comuns de ocorrência de maus-tratos são os recreios, em 78% dos casos, seguidos dos corredores, com 31,5% (Almeida, 2003). Refere ainda que em Espanha, o nível de incidência do *bullying* situa-se em torno de 15% a 20% dos sujeitos em idade escolar, o que vem confirmar os dados dos estudos desenvolvidos em Portugal, como nos outros países da EU, apontando índices semelhantes.

O estudo franco-quebequiano desenvolvido por J. BEAULIEU *et al.* (cfr., o.c., p. 3) apresenta a vitimização pelos pares na escola secundária como um fenómeno preocupante.

Revisitando vários autores que abordam esta temática, nomeadamente Olweus (1999), Perry, Williard e Perry (1990), Vernberg, Jacobs e Hershberger (1999), J. BEAULIEU *et al.* centram-se em Hawker e Boulton (2000), na medida em que estes autores contribuíram para identificar cinco formas principais de vitimização: indirecta, relacional, física, verbal e não especificada<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Tradução livre da frase : “indirecte, relationnelle, physique, verbale et non spécifiée”.

Baseados na literatura existente, estes autores chegaram a nove indícios que permitem reconhecer vários tipos de depressão nos adolescentes<sup>16</sup>:

- humor triste e irritável;
- perda de interesse pelas actividades lectivas;
- perda ou ganho de peso;
- insónia ou sonolência;
- agitação ou atraso psicomotor;
- fadiga e perda de energia;
- sentimentos de culpa ou desvalorização;
- dificuldade de concentração e de tomar decisões;
- pensamentos suicidas ou tentativas suicidas, (o. c., p. 5).

No entanto, embora não haja consenso a nível internacional, em relação ao número de casos reportados que relacionem a vitimização com sintomas depressivos, o estudo destes autores comprovou a existência de uma relação significativa entre a vitimização pelos pares e a depressão<sup>17</sup> (ibid., p. 9), interferindo ambas no desenvolvimento psicológico e emocional dos jovens.

Estes autores alertam para a dificuldade em precisar o conceito de depressão na adolescência, tendo em conta que existe uma grande diversidade de terminologias empregues, a heterogeneidade das amostras provenientes de populações gerais ou clínicas, o reagrupamento de jovens e adolescentes nas amostras e sobretudo, a variedade de métodos de avaliação utilizados (ibid., p. 5).

Parece-nos que esta problemática se reveste da maior importância para a compreensão da socialização dos jovens, uma vez que, como referem os autores no resumo do seu artigo, “a depressão

---

<sup>16</sup> Tradução livre da frase: “ (a) humeur triste ou irritable, (b) perte d’intérêt dans les activités habituelles, (c) perte ou gain de poids, (d) insomnie ou hypersomnie, (e) agitation ou retard psychomoteur, (f) fatigue ou perte d’énergie, (g) sentiment de culpabilité ou de dévalorisation, (h) difficulté à se concentrer et prendre des décisions, et (i) pensées suicidaires ou tentatives de suicide”.

<sup>17</sup> Tradução livre da frase “les résultats de l’étude montrent qu’il existe une relation significative entre les actes de victimisation par les pairs et la dépression tant chez les adolescents français que québécois”

constitui uma ameaça real para o desenvolvimento psicológico dos adolescentes”<sup>18</sup> (ibid., p. 1), já que, a nosso ver, há que ter em conta as possíveis sequelas durante a adolescência e a idade adulta. Os estudos requerem, por essa razão, a integração de variáveis individuais, relacionais e de grupos, no entanto, nenhuma delas se pode analisar separadamente do contexto sócio-cultural da escola.

Assim, as organizações escolares também não se podem demitir de repensar os seus métodos e estratégias, bem como a sua missão. Da mesma forma, o desenvolvimento e a promoção da investigação em educação, a nível nacional, em parceria com o estrangeiro, poderiam constituir uma grande vantagem se fossem mais articulados com as linhas de orientação do poder central.

### 2.2.1. Os novos recreios e os novos jogos - cyberbullying

Como vimos no ponto anterior, as relações interpessoais e as práticas de lazer sofreram mudanças. Assim, as formas de entretenimento durante os intervalos, o transporte escolar e os espaços que medeiam o acompanhamento familiar directo, em casa, também se alteraram.

C. LISBOA *et al.* (2009, p. 65) refere que o facto de o *bullying* recorrer à *Internet*, “pode facilitar, pois o anonimato que a Internet possibilita pode encorajar os agressores a ameaçar, intimidar e humilhar os outros”. Estes autores que consideram o *cyberbullying* “uma forma de violência concretizada pela linguagem praticada nos meios de comunicação virtuais”, referem o ciberespaço como “um espaço mágico, onde “é possível desenvolver uma série de relacionamentos semelhantes aos do mundo real, com especificidades, entretanto, do mundo virtual” (ibidem).

Fenómeno recente, o *cyberbullying* tem crescido a um ritmo acelerado nos últimos anos e já chegou a Portugal, revelando-se um sinal e uma consequência dos tempos modernos.

Recorre-se à tecnologia para “maltratar, provocar, intimidar, oprimir, ameaçar, atormentar, importunar, molestar e amedrontar”, alerta T. MORAIS (2004/11/26)<sup>19</sup>, e ainda para “humilhar ou intimidar ou agredir alguém” (OLIVEIRA, 2008/02/12), através de redes sociais de *Internet*, (como o Hi5, o

---

<sup>18</sup> tradução livre da frase “la depression constitue une menace réelle pour le développement psychologique des adolescents” (

<sup>19</sup> Tito Morais é o fundador do site Miúdos Seguros Na Net; Editor da Newsletter “Segurança Online para crianças e jovens”; colaborador de revistas social e “Info&Net, Bits & Bytes; Entre 1999 e 2003 foi Marketing Coordinator, Marketing Communications Manager, Marketing Director of VIA.NET.Works Portugal; Consultor de Comunicação, Gestor de Projectos de Comunicação e *Designer* de Comunicação, entre outros.

MySpace ou o Messenger), sites de partilha de fotos, imagens de telemóvel e gravações MP3. Estes são utilizados com o objectivo de desvirtuar a realidade, pondo em causa a intimidade e a reputação. Digamos que se trata de violência interna do espaço íntimo. Os jovens, alvo destas mentiras fabricadas, envolvendo insultos, humilhações, exclusão e troça de forma permanente e persistente, são enleados numa relação em que o poder e a desigualdade os impede de se protegerem, o que explica que tenham medo e vergonha de contar o que se passa com eles. Exemplos frequentes destes casos, envolvem a alteração de perfis dos utilizadores nos sites baseados na mentira e na difamação, quer de colegas, quer de professores, recorrendo a comentários sexistas ou racistas que, para além de ofensivos, podem atrair atenções não desejadas.

Este tipo de utilização nefasta, não-ética e irresponsável das novas tecnologias com recurso a fotografias de nus ou imagens degradantes de outros adolescentes, por vezes, meras montagens, vão passando via *email*, IM, IRC ou telemóvel, criando até ligações a newsgroups. Os *blogs*, os fóruns e os *sítes* criados por jovens recorrem a votações - “o mais feio”, “o mais imbecil da escola”, etc. e são utilizados para difamar e prejudicar a reputação e invadir a privacidade, expondo-a ao mundo inteiro. E uma vez iniciada a sua divulgação, torna-se incontrolável a sua distribuição.

A comunicação social tem alertado para este assunto, citando casos dramáticos nos Estados Unidos, na Grã-Bretanha, no Canadá, em Espanha, etc., e divulgado alguns estudos no nosso país, alertando os educadores e divulgando linhas de ajuda, como por exemplo, a linha de apoio a famílias e alunos vítimas de *bullying*, na região de Lisboa, a Newsletter “Segurança Online para crianças e jovens”, o *site* “Miúdos Seguros Na Net”, entre outros, referindo também outras organizações de informação, aconselhando sempre os jovens a tirar cópia e a mostrar as evidências aos educadores.

Nestas idades, é difícil para o jovem abrir-se com os pais, pois é um tempo de descoberta e de aprendizagem da sua intimidade, em termos de sexualidade, ideologias e valores. Por essa razão, sendo vítima, custa-lhe compreender que tem de pedir ajuda. É um fenómeno difícil de detectar e de chegar ao agressor. Daí que as acções de prevenção e sensibilização se afirmem imprescindíveis, uma vez que a exposição demasiado precoce aos *media* leva os jovens a procurar mais avidamente, na adolescência, aquilo que lhes é vedado, e fazem-no geralmente, às escondidas dos mais velhos.

Por outro lado, os jovens têm dificuldade em falar sobre o seu universo relacional e a sua intimidade, logo, a *Internet* vai conquistando, a par e passo, mais espaço como o terapeuta ou o amigo ideal.

Aqui, importa salientar os perigos. É que, por detrás do anonimato, que permite a cada um criar a imagem que quiser, é muito fácil alguém assumir-se como amigo e confidente e, em seguida, desen-

volver comportamentos muito diferenciados como desaparecer, usar informações ou imagens privadas para perseguir ou ameaçar. Neste processo, os adolescentes vão estabelecendo relações e vinculam-se àqueles amigos virtuais e quando, repentinamente, a pseudo-relação se desmorona, enfrentam um período de solidão, de luto ou de medo de represálias, de repreensões, de caírem no ridículo porque não sabem com quem falar. As consequências podem ser gravosas. “O mal-estar pessoal e social associado a este fenómeno é considerável, chegando mesmo a ocasionar problemas de saúde física e mental e, em casos extremos, de violência, chegando ao suicídio”, refere M. G. Matos, citada por (OLIVEIRA, o. c., *ibidem*). Também T. MORAIS (o. c., *ibidem*) refere que, “alguns conflitos podem chegar a vias de facto na vida real e vice-versa”.

O caso mais frequente do *cyberbullying* é a obtenção ilícita de *user names* e *passwords* e a sua utilização para tomar outras entidades de jovens.

Tornando-se muito vulneráveis a atitudes persecutórias, estes jovens acumulam outros riscos potenciais como uma menor ligação ao meio escolar, à família e aos pares. Daí que seja importante detectar a tempo estas práticas que levam a alterações do comportamento e da personalidade, quer pelo afastamento, pela agitação, pela ansiedade, pela tristeza e pela depressão, quer pela raiva e pela violência evidenciada em casa e na escola, sintomas comuns às vítimas de *bullying*.

Os especialistas alertam para a intervenção dos educadores, no sentido de investir na comunicação sobre as tecnologias e para encorajar as crianças a falar sobre os seus problemas, explicando que se forem vítimas de *cyberbullying*, a culpa não é deles e que, pedir ajuda não é um sinal de fraqueza, mas uma forma de afirmação.

Esta forma de *bullying* indirecto e não presencial permite esconder a identidade do agressor, conferindo-lhe satisfação no acto. Contudo, as consequências não se fazem sentir só em quem agride, mas sobretudo para quem é agredido, podendo trazer consequências como distorções cognitivas e problemas emocionais (cfr. LISBOA *et al.*, o.c., p. 66) mas também “prejuízos na socialização, pois as vítimas tendem a se isolar como forma de se protegerem de novos ataques” (FAUSTINO e OLIVEIRA, 2008, p. 185). A ansiedade, a tristeza (podendo chegar à depressão) stress, medo, apatia, angustia, raiva reprimida, etc. são as consequências que estas duas autoras salientam, afirmando que se trata de “um crime que pode causar danos irreparáveis às vítimas”(ibid., p191). Concluindo que a linguagem pode ser usada como uma arma na agressão através da *Internet*, propõe intervenção nas escolas em colaboração com as famílias, tendo em conta que, apesar da persistência do fenómeno, na maioria dos casos, estas situações não são denunciadas. (ibid., p. 192).

Por esta razão, e tendo ainda em conta a “Declaração de Kandersteg (2007)” que reitera o compromisso e a determinação no fortalecimento de relações saudáveis e a prevenção dos maus-tratos e da vitimização entre pares, importa que todos os educadores atentem sobre os perigos destes novos jogos silenciosos, nos quais os profissionais de palco e meio podem assumir atitudes muito cruéis e de consequências graves.

### **3. PERSPECTIVAS DE ANÁLISE DA ESCOLA**

Como reflectimos, em capítulos anteriores, são reconhecidas as dificuldades da escola na era moderna. O impacto das mudanças sociais tem sido extremamente grande para que a escola tenha conseguido dar respostas à diversidade de públicos e às necessidades sociais crescentes.

Como se concluiu no Relatório Final do grupo de trabalho “Violência nas Escolas” da Assembleia da República (F. ASSEICEIRA, 2007, pp. 28-29), este problema implica um “espaço de reflexão e debate sobre a temática”, pois, “haverá muito que a escola pode fazer e investigar, no sentido de perceber melhor quais são os factores de protecção que dependem da escola e que podem fazer a diferença na vida de muitas crianças e jovens potencialmente agressivos e que, se não for pela escola, podem, efectivamente, continuar numa trajectória de comportamentos desviantes”.

De acordo com este relatório, tudo depende da forma como entendemos a violência na escola porque tem implicações importantes e distintas nas soluções que se venham a implementar. Isto é, quando se pensa que o que está em causa são factores de insegurança, de saúde, etc., recorre-se, de imediato, à ajuda de policiamento, de técnicos de saúde, psicólogos, técnicos de acção social e outros agentes comunitários, ou, pelo contrário, se o problema for diagnosticado como sendo unicamente educativo, neste caso, cabe à escola reflectir sobre a eficácia das práticas educativas.

Neste ponto, o relatório apontou para o romper de certas práticas enraizadas que se traduzem no “imobilismo”, no “conservadorismo” e no “convencionalismo” (ibid., p. 29). Nesta perspectiva instalada, digamos, assim, os problemas são enfrentados com a criação de mais uma disciplina, “segregar os mais problemáticos” ou criar mais burocracia, através de conselhos disciplinares. Estas estratégias que no mesmo relatório se considerou que conduzem à judicialização da escola, aumentam a inspecção externa, implicando o aumento da conflitualidade entre alunos e a multiplicação da exclusão (ibidem).

A viragem aponta para a democratização da escola, não só no ensino, mas também nas suas práticas para que “os jovens aprendam a tornar-se cidadãos responsáveis e autónomos e a respeitar os outros” (ibid., p. 29). São sugeridas ainda outras medidas, no entanto, a centralidade da mudança na educação está virada para a interculturalidade, para a educação cidadã e para novos valores ambientais, para a partilha, para a co-responsabilidade e para uma maior implicação de todos os agentes sociais. (ibid., p. 20).

Mas para compreendermos melhor a socialização escolar e o universo de relações que aí se inter-cruzam, vamos olhar para dentro da escola e compreender melhor as razões da conflituosidade entre pares. São vários os autores que abordam esta temática, já que o tema tem despertado bastante interesse.

L. CAMACHO (2001, cfr., p. 129) considera que houve uma mudança na correlação entre pares. Ao adquirirem maior espaço de actuação e de decisão, os jovens também fortaleceram a autonomia. Da mesma forma, ao ganharem mais igualdade, evidenciaram-se as tensões, já que os alunos têm mais possibilidade de se exprimirem.

O estudo de L. CAMACHO (o.c., pp. 123-140) permitiu apurar que as acções socializadoras incidem muito mais sobre o aspecto pedagógico do que educativo. Constatam-se também a ausência de uma ampla abrangência da socialização porque, segundo a autora, a escola não funciona como retradutora dos valores sociais e não alcança a acção socializadora do ambiente relacional, permitindo determinadas situações como a discriminação e o preconceito. São essas brechas que permitem a construção de experiências escolares, como a violência (ibid., p. 123).

L. CAMACHO, defendendo que a escola tem a função de civilizar ou hominizar os alunos, afirma que falha na sua missão socializadora, permitindo que determinadas formas de violência passem disfarçadas ou mascaradas, como a segregação, a exclusão e a indiferença. Frequentemente professores e alunos recorrem a “artifícios para mascarar os actos violentos, ou então o fenómeno da inversão de posições de discriminador em discriminado e discriminado em discriminador” (ibid., p. 130).

Uma vez que certas situações ficam impunes, o respeito e a valorização do “outro” perdem importância. “O que tem valor é o “eu” e aqueles com os quais o “eu” se identifica. O outro não desperta a solidariedade, o respeito, o bem-querer, e pode, por qualquer motivo banal, ser destruído, eliminado, segregado e excluído” (ibid., p. 133).

Esta ideia é também retomada por L. SALLES (2008, pp.15-23), quando denuncia as situações de violência que se vivem na escola sob a forma de segregação, exclusão e indiferença ao outro. São

práticas moldadas por determinados referenciais, entre os quais, valores, regras e princípios sociais externos que invadem a escola. Estes referenciais produzidos socialmente, mas em contradição com os referenciais da escola, invadem o contexto escolar e se não forem devidamente trabalhadas e discutidas, incorrem no perigo de se enraizarem sob a forma de preconceito. Ao mesmo tempo, a violência aumenta e torna-se tão frequente que “nem se reconhece mais os pequenos atos violentos.” (ibid., p. 15). De acordo com esta autora que retoma a linha de CAMACHO (o.c.), acaba-se por banalizar a violência e entra-se no campo da agressão e do desrespeito pelo outro. L. SALLES (2005, pp. 1-5), num outro artigo, reconhecendo que a violência crescente faz parte do quotidiano do jovem e é indiferente à classe social, prejudicando as relações interpessoais entre professores e alunos, diz que ela surge também como forma de oposição à homogeneização. Uma vez que na estratégia de viver em sociedade, o indivíduo se apropria do que lhe é emanado do exterior – referenciais linguísticos, signos, maneiras de manifestação da subjectividade – e que interioriza, significa que as mudanças culturais têm um papel predominante na forma como a identidade é construída. Daí a urgência, em primeiro lugar, de olhar para dentro das práticas vividas na adolescência, compreendê-las e desvelá-las e não acobertar ou mascarar, como já dissemos, certas práticas de intolerância e de discriminação porque não contribuem para a tolerância nem para o respeito pelo outro.

Reflectindo sobre as palavras de L. CAMACHO e de L. SALLES (o.c.), consideramos que este relacionamento traduz, em parte, o que se passa na nossa sociedade, onde se assiste a algumas situações, em que se esmagam os outros para atingir os objectivos pessoais e onde, lamentavelmente, estes comportamentos de impunidade são tomados como referência pelos mais jovens. Na sociedade de hoje, como nos diz PAYET (2005, p. 688), “Quando o indivíduo se torna o valor supremo, o individualismo arrisca-se a destruir o contracto social e desqualificar o valor da solidariedade”.

Cabe, pois, aos educadores desencadear acções, no sentido de travar essa falta de limites e de responsabilidade pelos actos e a desconsideração pelo outro, que leva muitos adolescentes a relacionarem-se pela imposição da força ou recorrendo à agressão e à destruição.

Para estas autoras, estas situações acontecem por duas razões, primeiro porque o “outro” não lhes diz nada, é estranho e porque também se instalou o sentimento de impunidade e desresponsabilização.

O mesmo se depreende do artigo de ABRAMOVAY & AVANCINI (2007, pp. 157-166), no qual estas autoras distinguem os três tipos de violência: física, que pode ser fatal, que vai desde o roubo ao crime; a simbólica ou institucional, na linha de E. DEBARBIEUX (o.c.), que desenvolvemos, a pro-

pósito do *bullying* e que tem subjacente uma relação de poder e dissimulação, já que são difíceis de detectar, mas contribuem para minar a auto-estima; e as incivildades que se caracterizam pelas microviolências, humilhações e falta de respeito. Trata-se de comportamentos de carácter público que rompem com as regras elementares da vida social e das regras de convivência, como por exemplo, pequenas delinquências, agressividade, a insensibilidade em relação aos direitos do outro, mas que, na escola, são considerados de pouca gravidade, por ser associado a uma característica da idade. Porém, estes comportamentos podem ferir, minar a auto-estima ou fomentar o sentimento de segurança, como já explicámos.

Nesta medida, quando se fala de violência na escola, há que ter em linha de conta, segundo esta autora, não só as infracções enquadradas no Código Penal, mas também as incivildades e o clima escolar. Na linha de Salles e Camacho, que citamos em cima, M. ABRAMOVAY (o.c., p. 257) aponta os efeitos da proliferação das incivildades, nomeadamente a impunidade e o abandono do espaço público, que levam à falta de confiança nas instituições e à ausência do sentimento de cidadania, o que pode servir de impulso para violências mais duras.

No ambiente, onde predomina a lei do mais forte e o código do silêncio<sup>20</sup> em que testemunhas e vítimas não comentam o visto por medo de retaliação ou de serem estigmatizadas, cresce, assim, a cultura do medo, também salientada por M. BARTHÉLÉMY (1998, p. 6). Admitindo a crise de valores do sistema republicano francês, este autor defende a necessidade de uma educação escolar nos domínios da cidadania, prevendo um modelo de integração, onde se respeitem as regras do jogo, prevenindo o conformismo e o abandono do jogo, ou a exclusão, na desigualdade de poderes entre os jovens. No espaço desigualitário de domínio do mais forte e o clima de tensão onde se abrem brechas para deferir golpes físicos e psicológicos, a crise de socialização não pode ser mais apresentada como uma desadaptação funcional temporária.

O espaço público assim associado à desorganização, à insegurança e à impunidade, gera da parte de alunos e professores uma relação de distanciamento com a escola, que se manifesta através de um sentimento de não-pertença potenciadoras do desaparecimento das relações de amizade e solidariedade. Este estado de coisas reflecte-se, obviamente na aprendizagem e na forma como cada um vê a escola e se afeiçoa a ela (cfr. ABRAMOVAY., o.c. p. 2).

---

<sup>20</sup> Tradução livre da expressão “code of silence” (Byrne, 1994)

Para muitos dos mais novos é muito difícil a sobrevivência escolar por sentirem que a escola não lhes oferece um clima escolar de segurança, de tolerância, da não-retaliação, na desenfreada competição pelos estatutos dentro da escola e, “talvez seja por isso que a escola funciona para tantos como um espaço de expressão de dificuldades, umas já trazidas de casa, outras apreendidas nesse meio, que funcionam como causa e consequência e uma auto-imagem negativa e de desvalorização narcísica (STRECHT, 2006, p. 99)”

Tendo em conta que “A imersão dos sujeitos num ciclo da vida e num ciclo escolar marca a sua identidade e alimenta determinadas formas de construir a sua experiência”, (CORTI, 2002, p. 11) o processo de socialização vivido na adolescência poderá vincar as socializações subsequentes de uma forma decisiva.

Desta maneira, é preciso intervir na forma de dirigir e pensar a escola, ponderando as consequências do clima relacional sobre a personalidade e as expectativas dos jovens em relação ao mundo social, novas propostas de intervenção que falaremos no capítulo três.

Os vários cenários da escola analisados pelos vários autores evidenciam que já não é possível conseguir a coerência do conjunto porque já não há conformidade e adesão aos valores da instituição, como no passado, como enuncia F. DUBET (1994). Hoje, a escola recebe públicos muito mais heterogêneos e muito mais exigentes, que reclamam outros modelos de escola e, por isso, reclama um modelo mais político, capaz de reunir sinergias e coordenar acções, na adversidade.

Na perspectiva de J-P. PAYET (o.c., cfr., pp. 681-694) a escola reflecte as características da modernidade radical das nossas sociedades, razão pela qual se confronta com a dificuldade de se redefinir quer do ponto de vista moral, filosófico e político quer na capacidade de fazer com que as profissionais de educação estabeleçam ligações entre as suas práticas e o projecto filosófico. É por isso que a escola corre o risco de não passar de uma ilusão, pois não consegue inculcar um sentimento de pertença a uma comunidade e inculcar a sensibilidade e o gosto pelo interesse geral.

Desta maneira, o autor defende um modelo que implique a promoção da multiculturalidade na escola, a introdução da diversidade cultural nas aprendizagens em termos de saberes e de saber-ser, o desenvolvimento dos valores da tolerância e a abertura às diferentes culturas.

Apoiado noutros autores, chama a atenção para dois processos que a escola ignora, a individualização e a desterritorialização. Na primeira, o indivíduo é normalizado pela sociedade, desenvolvendo-lhe a subjectividade. Na segunda, assistimos à dissociação do tempo e do espaço, que se manifesta na emancipação da cultura face ao território. De acordo com esta perspectiva, as culturas são mais

do que nunca o objecto das circulações, de transferências, de fabricações e os grupos culturais são cada vez menos homogêneos. Advogando uma ética de reconhecimento, defende que o verdadeiro desafio consiste em construir um pluralismo comum porque a diversidade cultural constitui um conjunto vasto de recursos e de possibilidades partilhadas. Em vez disso, vigora o pluralismo dividido que não opera a circulação, a partilha e a hibridação dos signos e conteúdos culturais e actua como um convite à pertença comunitária (ibid., p. 688).

Esta perspectiva de escola apresentada por J-P. PAYET é mais uma reflexão, como tantas outras, sobre a decadência do modelo tradicional de escola e das dificuldades que a sacodem, na persistência e defesa dos saberes e dos valores característicos de uma cultura dominante.

A proposta deste autor, embora centrado na realidade francesa, assenta numa “ética do reconhecimento” (ibid., p. 691), defendendo assim uma política da diversidade cultural para os alunos das escolas dos bairros imigrados e uma política da autonomia individual para os alunos das outras escolas, tirando, assim, partido das suas contingências para se fortalecer (ibid., p. 692). Neste sentido, esta perspectiva torna-se interessante, uma vez que propõe uma escola dinâmica na escuta e na flexibilidade perante a turbulência social que evolui nas oscilações da divergência entre objectivos e necessidades. Enquanto a escola não estiver receptiva aos novos públicos e insistir também num ensino desviado da realidade dos alunos e não apostar em projectos pedagógicos que visem a significância, a afectividade, a escuta e a relação, não se estabelecerá comunicação efectiva. Os receptores não encontram significado na mensagem e os seus emissores também não ganham receptores interessados.

É nesta dimensão que T. SERGIOVANNY (2004, p. 26) insiste, porque “O facto de as coisas terem um significado origina um elevado nível de compromisso para com a escola, um maior esforço, relações mais próximas entre todos, bem como um empenhamento académico mais intenso por parte dos alunos - tudo virtudes por si só, é certo, mas com a importância crescida de gerarem níveis mais elevados de desenvolvimento do aluno e um melhor desenvolvimento académico”.

### **3.1. Enquadramento Legal do Problema**

Sendo a indisciplina um tema bastante complexo para a investigação, é impossível “qualquer explicação reducionista e de causalidade linear, quer no plano de interpretação (motivações e funções), quer no plano de intervenção (prevenção, correcção ou punição)” (AMADO, 2002, p. 87).

Situando-nos no plano da intervenção, e para perceber o enquadramento legal desta problemática, começamos por destacar a Constituição da República e a Lei de Bases, Cap. I, Artigo 3.º, alínea a), onde se lê que o sistema educativo visa “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico”.

A publicação do Decreto-Lei 270/98 de 1 de Setembro veio estimular o debate centrado nas escolas, abrindo caminho para uma relativa autonomia de cada instituição no que respeita às “medidas educativas disciplinares”.

Mas é o Estatuto do Aluno que vai ao encontro dos pressupostos da Lei de Bases e segue os princípios da Declaração Universal dos Direitos do Homem e os Direitos da Criança, no que se refere às “regras de convivência (...) a harmonia de relações e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos alunos” (Lei 3/2008, artigo 9.º).

O novo estatuto do aluno, Lei n.º 39/2010, de 2 de Setembro, segunda alteração ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, apesar de contestado pela oposição, foi recentemente aprovado pela Assembleia da República. Tendo como objectivo “reforçar a autoridade” e a “capacidade de intervenção” de directores e professores, o novo diploma impõe que a repreensão passe a ser vista como uma medida cautelar mas introduz o combate à lei do silêncio instalada em muitas escolas. Ao determinar que, fora da sala de aula, “qualquer professor ou membro do pessoal não docente” tem capacidade para repreender o aluno, estabelecendo, conseqüentemente, a obrigatoriedade de todos participarem “comportamentos susceptíveis de constituir infracção disciplinar”, esta exigência de todos os que experienciam a escola, alunos, professores e auxiliares participarem “imediatamente” as ocorrências aumenta a celeridade da comunicação e crê-se que poderá diminuir o clima de insegurança e de injustiça.

A nova proposta também encurta o período de conclusão do procedimento disciplinar, desburocratizando-o. Cabe ao director da Escola exercer o poder disciplinar, contudo a transferência de escola só pode acontecer mediante autorização do Director Regional.

As medidas disciplinares sancionatórias (repreensão registada, suspensão até dez dias, e, em último caso, transferência de escola) podem ser aplicadas cumulativamente com as medidas correctivas com o objectivo de cerceamento de eventuais comportamentos no espaço escolar. Estas medidas, apelidadas de medidas cautelares, passam a ter uma natureza eminentemente preventiva e

dissuasora, uma vez que prosseguem finalidades pedagógicas. As sanções anteriores à alteração mantêm-se: repreensão, ordem de saída da sala de aula, realização de tarefas e actividades de integração escolar, podendo ser também aumentado o período de permanência obrigatória na escola, condicionamento no acesso a certos espaços escolares ou na utilização de certos equipamentos - por um ano lectivo e mudança de turma.

As escolas aplicam as medidas disciplinares, em conformidade com o Regulamento Interno e o Estatuto do Aluno. Mas, a coerção psicológica, como é o caso do *bullying*, nem sempre é fácil de detectar. Os alunos, que cada vez mais solicitam os Directores de Turma e as Direcções das escolas, somam problemas relacionados com roubos, agressões, destruição de material escolar. Amontoam-se ocorrências, sofisticam-se a violência através do *cyberbullying*, aumentando o mau estar.

Tudo isto nos leva a interrogar como está a decorrer este duro processo de socialização na escola e a perceber que também há algumas falhas na lei portuguesa, quanto à criminalidade informática, apesar da existência da Lei n.º 109/91, de 17 de Agosto.

Portugal assinou a Convenção do Cibercrime em 2001, mas só foi aprovada em 2009, em Conselho de Ministros, a 5 de Março. Todavia, note-se que esta Convenção não se trata de um texto com força legal, porque é apenas uma proposta legislativa. Mas há diferenças. Enquanto no Artigo 5.º da Lei 109/91 se prevê que o crime seja cometido “com a intenção de causar prejuízo e obter benefício”, a Convenção apenas prevê que os actos sejam “committed intentionally”. Por outro lado, no Código Penal, o “crime de ameaça” exige “provocar medo ou inquietação ou prejudicar a liberdade de determinação”, na Convenção prevê-se como crime, o “insulto com motivação racista e xenófoba”, a qual ainda não existe no Direito Português.

Tendo em conta este panorama e com o objectivo de complementar a dimensão pedagógica reforçada com o novo estatuto do aluno, o Conselho de Ministros aprovou uma proposta de crime de violência escolar, em 28 de Outubro de 2010, que vai ser discutida na Assembleia da República, no início do corrente ano.

De acordo com esta proposta, o crime de violência escolar segue o modelo já utilizado pelo Código Penal para crimes de violência doméstica e maus-tratos. A punição da violência física e psicológica (*bullying*) pode ir até cinco anos, estando ainda previsto um agravamento da condenação com um período de dois a oito anos. No caso de morte, a punição varia entre três e dez anos. As penas são aplicáveis aos estudantes com mais de dezasseis anos, mas apenas em situações de grande violên-

cia. No entanto, aos inimputáveis em termos de lei penal, os alunos entre os 12 e os 16 anos, também podem ser aplicadas medidas tutelares educativas.

Esta proposta já suscitou manifestações de agrado por parte da ANP, da CONIPE e da FNE (cfr. FNE<sup>21</sup>, ANP<sup>22</sup> e Portal da Educação<sup>23</sup>), no entanto, ainda poderá vir a despoletar alguma contestação na AR.

É possível que, a generalidade das escolas e espaços públicos de acesso à *Internet*, ainda não disponham de regulamentos internos consolidados sobre a utilização ética, responsável e segura dos recursos que disponibilizam aos seus utentes, no domínio das tecnologias de informação e comunicação. Só agora se começou a avançar no domínio do combate à criminalidade informática porque não existe o hábito de transpor para a legislação Portuguesa as convenções internacionais que subcreve e, quando o faz, é de uma forma muito restritiva. No nosso entender, dois factores dificultam este processo: a escassez de recursos financeiros, muito dependente de fundos comunitários e a instabilidade política causada pela mudança constante dos responsáveis a nível nacional, originando um trabalho descontinuado, sem pessoal alocado e exclusivo que dê continuidade a projectos consistentes.

A nível internacional, o Conselho da Europa dá conta de outro entrave à regulamentação que diz respeito à falta de consenso entre pais, professores e outros adultos, quanto aos conteúdos prejudiciais para as crianças. A definição destes conteúdos varia consoante os países e as culturas, podendo incluir a pornografia, a violência, o racismo e a xenofobia, bem como sítios que incitam ao ódio no discurso e na música ou que tratam de automutilação, de anorexia e de suicídio.

Assim sendo, o Conselho Europeu reconhece que é difícil criar parcerias internacionais em relação a este material, mas considera que poderiam ser envidados esforços nacionais para sensibilizar para os instrumentos, os métodos e as tecnologias, com vista a proteger as crianças da exposição a estes conteúdos. No entanto, prossegue as suas diligências, fomentando projectos de determinação de modalidades de intervenção sindical, no âmbito da violência escolar, com base informática.

---

<sup>21</sup> FNE (28/10/2010), disponível em <http://www.fne.pt>, consultado em 26/10/2010

<sup>22</sup> ANP (28/10/2010), disponível em <http://www.anprofessores.pt/portal/pt>, consultado em 26/10/2010

<sup>23</sup> Portal da Educação (29/10/2010), disponível em <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo>, consultado em 26/10/2010

## 3.2. Programas de intervenção mais recentes

Após várias leituras, concentramo-nos em PEREIRA (2008), DIAZ-AGUADO (2005) e SEBASTIÃO (2003) e, que, por sua vez, revisitaram outros autores. A partir destes, elencámos estratégias comuns presentes em programas de intervenção aplicados nos últimos anos.

As estratégias comuns implicaram, por um lado, coordenação das orientações para a acção organizacional e o plano de acção propriamente dito, tipologia utilizada na análise de Domingues (1995); por outro, partindo da tipologia usada por Sampaio (1997), a focalização da indisciplina no contexto, na escola, na sala de aula, e no aluno. Os estudos destes dois autores são referenciados por SEBASTIÃO (o.c., p. 43).

Depois de reflectir sobre estes autores, optámos por considerar três grandes campos de intervenção, a saber: estratégias do poder central, em articulação com o poder local; estratégias da política da escola e estratégias pedagógicas a desenvolver com os alunos.

Ao nível das estratégias do poder central, em articulação com o poder local, destacamos a melhoria das infra-estruturas, dos espaços do recreio, dos acessos e equipamentos. Paralelamente, impôs-se a dinamização de actividades de recreio, investindo-se na supervisão, implicando o recrutamento de recursos humanos (cfr., PEREIRA, o.c, pp. 308-309). Ainda a nível do poder local, os programas envolveram a viabilização dos recursos e a interacção da comunidade em parcerias, a partir dos Projectos Educativos das escolas, que consideram esta temática, uma área prioritária (cfr., SEBASTIÃO, o.c. pp. 45. 54; PEREIRA (o.c.), p. 307).

Ao nível da política da escola, destacamos os princípios, os valores, as motivações, as estratégias organizacionais e curriculares, que promovem as estratégias pedagógicas, recorrendo a metodologias diversificadas e motivadoras, prevendo valores de democráticos, incrementando a dimensão moral da educação contra a violência (cfr., DIAZ-AGUADO, o.c., p. 32) e a definição de metas claras a atingir, em colaboração com todos os agentes da comunidade, com vista à consecução das áreas prioritárias e das linhas orientadoras do Projecto Educativo de cada escola (cfr. SEBASTIÃO, o.c., p. 46).

Todos programas de intervenção que referimos tiveram sucesso na diminuição da agressão e da vitimização, mas implicaram muito envolvimento multidisciplinar e intervenção do poder central. Estas medidas possibilitaram a redução do *bullying* indirecto, tendo sido obtidos resultados idênticos para ambos os sexos. Também se verificaram melhorias a nível dos comportamentos anti-sociais, tais

como roubos, vandalismo e absentismo (cfr. PEREIRA, o.c., pp. 302-303). Da mesma forma, registaram-se melhorias no clima social da turma, na ordem e na disciplina, nas relações sociais e numa atitude mais positiva para o trabalho escolar e para com a escola. Em consequência registou-se um aumento da satisfação dos alunos em relação à vida escolar e ao gosto pelo tempo no recreio.

O investimento na formação de docentes, e não docentes, e de encarregados de educação revelou-se imprescindível, bem como em acções dirigidas aos próprios alunos. Estas recorreram a campanhas de sensibilização e prevenção de práticas agressivas na escola, com recurso à presença de pais e crianças em acções conjuntas de debate e esclarecimento (ibid., pp. 310-340).

Todos os projectos condicionaram a própria avaliação, recorrendo a instrumentos de avaliação específicos, nomeadamente registos de avaliação que contemplavam atitudes, previstos na lei. Os alunos foram avaliados quanto à participação/cooperação nas actividades de grupo; sociabilidade; sentido de responsabilidade; desenvolvimento da autonomia. As medidas de apoio educativo foram reformuladas, de forma a preencherem o critério da transversalidade, articulando o reforço curricular, as actividades diferenciadas, a sala de estudo e os objectivos da disciplina de EMRC. Os contactos com a família foram também reforçados.

A nível das estratégias a desenvolver com os alunos, o investimento centrou-se na melhoria da comunicação, nomeadamente no atendimento, quanto à disponibilidade para ouvir os alunos.

Por outro lado, desenvolveu-se o treino assertivo das vítimas, ajudando-as a sentir-se mais auto-confiantes e a aumentar a auto-estima. Como refere a autora, “Cada criança é preparada para responder com firmeza às ameaças dos colegas, mas não com violência ou deixando que seja agredida. Este treino também é importante com crianças agressoras porque, muitas vezes o problema é elas não saberem que se pode ser assertivo, sem se ser agressivo.” (ibid., p. 90).

Alguns programas recorreram também à criação de círculos de qualidade. Aqui “cria-se uma responsabilidade colectiva em mobilizar esforços de forma a tornar mais efectivo um clima contra o bullying” (ibid., p. 89). Paralelamente, o aconselhamento pelos pares “peer counselling”, foi dinamizado para implementar a qualidade da supervisão, isto é, permitiu usar o poder do grupo para facilitar as relações interpessoais e desenvolver a confidencialidade, a responsabilidade, o treino e a supervisão.

Os programas revelaram-se eficazes, mas a sua concretização, além de muito morosa, não foi fácil, envolvendo muitas estruturas, o que se compreende porque “o processo de mudança é lento (ibid., p.81).

Em 2006, o ME criou o Programa Escola Segura (Despacho n.º 25650/2006) com o objectivo de desenvolver e aprofundar a formação para a cidadania e para o exercício responsável da liberdade individual. Também o Despacho n.º 222/2007 criou a Equipa de Missão para a Segurança Escolar (EMSE) com a finalidade de conceber, desenvolver e concretizar um sistema de segurança, nas escolas com base no Observatório da Segurança na Escola (OSE). No *site* desta entidade divulga-se o tipo de inquéritos on-line, havendo um dirigido à vitimação e a ser preenchido por diversos intervenientes do processo educativo. Aguardamos a divulgação dos resultados da acção destas entidades, em articulação com a sociedade civil.

A nível da sociedade civil, podemos também observar iniciativas que têm tido muito mérito. Exemplos disso são os seguintes: o site “Teachtoday.eu”, parceria de 14 empresas com o apoio da Comissão Europeia, para ajudar os professores no combate ao *cyberbullying*; o Projecto Dadus, lançado pelo Governo em Novembro de 2008, que pretende sensibilizar para os problemas relativos à protecção de dados e à privacidade na utilização das novas tecnologias; o endereço electrónico: bulialuno@an.professores.pt criado pela Associação Nacional de Professores (ANP) e uma linha telefónica de apoio, no âmbito do Projecto “Convivência nas escolas,” em parceria com a Universidade Lusófona do Porto, dirigida a professores, pais e alunos envolvidos em *bullying*. Esta linha insere-se na preocupação associada à violência na comunidade escolar, confirmada pelos resultados da UNESCO, que lançaram o alerta: “25% a 50% dos alunos são vítimas de bullying” (cfr. BASTO, 2008), o projecto EU Kids On line, liderado por Sónia Livingstone, do Reino Unido, e financiado pelo Programa Europeu Safer *Internet Plus*<sup>24</sup>, bem como o relatório “Comparing children’s online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU kids Online.”

Também as propostas dos nossos vizinhos espanhóis nos parecem, assim, bastante interessantes pela perspectiva de análise em relação aos problemas de convivência gerados na escola.

A proposta de M. CASARES (2007) através do Programa de Assertividade e Habilidades Sociais (PAHS) propõe-se ensinar atitudes, valores, raciocínios, emoções e comportamentos que ajudem os alunos a conviver, de forma eficaz e satisfatória, através de dez habilidades sociais referentes à comunicação, à assertividade, às emoções e às interacções sociais positivas e difíceis.

---

<sup>24</sup> disponível em [www.fcsh.unl.pt&eukidson\\_line](http://www.fcsh.unl.pt&eukidson_line) e também está acessível, através do site português [www.fcsh.unl.pt&eukids](http://www.fcsh.unl.pt&eukids),

BARDISA & VIEDNA (2006) na mesma linha, apresentam em *Convivência Escolar* – um projecto financiado pela União europeia e pelo Programa Sócrates - um planeamento que permite compreender os elementos, factores e condições que constroem o sistema de convivência das escolas secundárias. Esta proposta tem como objectivo dotar professores de recursos para compreenderem melhor o seu desempenho, de forma a serem capazes de prevenir e intervir quando acontecem problemas de convivência, sem esquecer as relações académicas e pessoais.

ECHEBERRÍA & JÁUREGUI (2007), em *Aprender a Convivir: un reto para la educación secundaria obligatoria* propõem novos modelos de convivência que formem as novas gerações para viver numa sociedade.

J. AMADO (2002, p. 23) centrando-se na problemática da indisciplina na sala de aula, defende a necessidade de construção de um modelo que dê conta não só dos factores objectivos do processo, mas, e sobretudo, que saliente a importância dos factores subjectivos como "mediação". Abordando alguns dos modelos que tiveram em conta o papel desses factores mediacionais, enraizando-os, primeiro, num longo combate teórico pelo reconhecimento da importância da subjectividade e do "conhecimento comum" como factores de conhecimento e de acção, apresenta um modelo "holístico", onde se inscreve a complexidade dos fenómenos que ocorrem no processo de ensino.

À luz deste pressuposto, a visão completa do ensino deve conferir relevo tanto a factores externos como a factores internos à aula, tendo em conta os factores pessoais de alunos e professores, os fenómenos interactivos subjectivos e intersubjectivos, os constrangimentos institucionais e os determinantes sociais mais amplos do ensino (ibid., p. 42) e assentar “num conjunto de princípios interpretativos do comportamento humano e que constituem a sua especificidade” (ibid., p. 44).

Este autor, que revisa várias correntes, salienta que as investigações têm confirmado a existência de uma etiologia variada, apontando para vários factores de análise. Desta forma, são apontados factores de ordem social e políticos, de ordem familiar, institucionais formais, institucionais informais, pedagógicos e pessoais inerentes ao próprio professor (ibid., pp. 189,180).

A estrutura organizacional também tem um papel importante na escola, na medida em que está ligada ao grau de centralização das decisões, à especialização de funções, à interdependência dos subsistemas, às dinâmicas, aos estilos de liderança, aos níveis de comunicação, ao exercício do controlo, à resolução de conflitos, entre outros, sendo que a cultura e o clima da instituição emergem daí (cfr AMADO, 2000, p. 58).

Relativamente às condicionantes institucionais formais, que também aqui queremos destacar, devem ser referidas as características organizacionais inerentes às próprias escolas, em que o não acerto de procedimentos e a falta de clareza das regras diminui responsabilidades. O autor considera que a solução do problema passa pela mudança na “cultura” da escola, uma conclusão apoiada por muitas outras investigações em torno da “cultura” e do “clima” escolar. Por um lado, para melhor estudar a cultura de escola, há que prestar atenção aos comportamentos dos actores sociais e ao significado que eles atribuem às suas práticas. Entenda-se cultura de escola como todo um conjunto de crenças e visões do mundo, em parte resistentes à mudança, fazendo parte dela os valores, normas rituais, tecnologia, linguagens, símbolos e artefactos, as interacções, a organização do tempo e do espaço e os meios de prossecução dos objectivos.

Por outro, para estudar o clima, há que analisar o modo como se vive a cultura, ou o cruzamento das culturas, no interior da complexidade da escola, isto é o tom, o carácter, o humor, a qualidade de vida de um grupo. O clima ou ambiente de trabalho é a forma como se vive a cultura ou o cruzamento das culturas, no interior de uma organização complexa como a escola mas também do tipo de negociações que se verificam no seu interior para que sobrevivam os mais diferentes grupos e se alcancem os objectivos da organização, reflectindo-se depois aí as mais diversas circunstâncias: organizacionais - filosofia, acompanhamento dos alunos, divisão das turmas; relacionais - atitudes dos professores em relação uns aos outros e em relação às necessidades académicas, sociais e emocionais vividas por cada um e por todos os alunos, as atitudes e expectativas sobre a escola e sobre professores; e normativas - sistema de punições e de prémios (ibid., p. 59).

Esta perspectiva de clima pode ser ainda complementada por JANOSZ (1998, cfr., p. 292) que nos fala de valores, atitudes e sentimentos dominantes do meio que dão uma indicação geral do tom e da atmosfera da instituição, bem como da missão educativa da escola e da instituição como um meio de vida, isto é, a dimensão sócio-afectiva das relações humanas.

M. JANOSZ *et al.* (1998, pp. 293-294; 2005, p. 1339) propõe um modelo teórico para orientar a avaliação do meio.

Segundo este modelo, o desenvolvimento do sentimento de pertença à escola é a convicção pessoal de que a organização permite responder às necessidades de estímulo, de segurança, de cumprimento e de integração social e é tributário da qualidade das diferentes facetas do clima escolar, sendo o melhor preditor da qualidade de adaptação individual dos alunos e dos funcionários. (ibid., 2005, p.1339).

M. JANOSZ *et al.* (o.c., p. 292) entende que a boa qualidade do clima escolar favorece as aprendizagens e o desenvolvimento psicossocial e é tributário de três aspectos: o calor dos contactos interpessoais, o respeito entre os indivíduos e a garantia de apoio dos outros.

Propõe cinco tipos de clima que passamos a apresentar: relacional, educativo, de segurança, de justiça e de pertença (ibidem).

O clima relacional pode ser analisado em várias vertentes, nomeadamente, entre alunos; entre alunos e professores; entre os membros do pessoal e entre os membros do pessoal e a direcção.

Por sua vez, o clima educativo traduz-se na devoção da instituição ao sucesso dos alunos, na qualidade da educação, no sentido dado às aprendizagens e aos valores ligados à educação.

O clima de segurança tem a ver com os sentimentos de segurança, da percepção dos riscos de vitimização, de poder ser agredido verbalmente, psicologicamente e fisicamente na escola.

O clima de justiça prende-se com a equidade na aplicação das regras, isto é, a atitude, a avaliação e a reacção disciplinar dos adultos em relação aos alunos, tendo em conta a justa apreciação, reconhecimento e respeito dos direitos e do mérito de cada um.

O clima de adesão/pertença desenvolve-se a partir dos outros tipos atrás mencionados e traduz-se na forma como sentem o meio, como algo portador de sentido, que favorece o contacto humano, assegurando-lhe protecção e garantindo-lhe reconhecimento. Por outro lado, garante o respeito pela instituição, pelas pessoas, e facilita a adesão às normas estabelecidas.

Estes tipos de clima favorecem conjuntamente as aprendizagens escolares e sociais. Para interferir no clima, o autor sugere que se modifiquem ou inovem as práticas educativas (ibid., p. 295).

Nesta medida, referindo-se ainda a alguns projectos de investigação e intervenção australianos, afirma que, para que a escola seja eficaz, implica que haja coordenação quer ao nível das actividades quer ao nível da organização, exigindo horários construídos de modo a que os professores possam trabalhar em conjunto, a existência de um acompanhamento das dificuldades e dos progressos dos alunos e, ainda, a manutenção de altas expectativas sobre a aprendizagem na aula, sendo operacionalizado um código de conduta desenvolvido e aprovado pelos estudantes, professores, administradores e comunidade.

Bastante relevantes são os projectos e planos de acção de Gilbon e seus colaboradores também ressaltados por J. AMADO (2002, p. 75). O programa destes autores pauta-se pela exigência de “colegialidade e coerência ao nível das práticas e dos valores, destacando o papel da comunicação” ou mesmo, a promoção de uma “cultura da comunicação” (AMADO, 2000, p. 66).

Estes programas envolvem professores, alunos e comunidade em torno das cinco dimensões da disciplina: combate ao insucesso e às baixas expectativas; consistência de princípios e modos de actuação do professor em relação a problemas disciplinares; desenvolvimento do diálogo entre professores, alunos e familiares, como um meio que permite alterar as relações, fomentando o envolvimento dos alunos e o respeito mútuo. (cfr., AMADO, 2002, p.75).

No âmbito do complexo processo de ensino onde é preciso ter em mente que não só se transmitem conhecimentos e valores, como também capacidades e atitudes, o autor dá ainda relevância à comunicação pedagógica que obedece a múltiplas lógicas. Todavia, reconhecendo a complexidade e a multiplicidade de factores de indisciplina, ao centrar-se naqueles que considera apenas “escolares”, vale a pena ressaltar a importância que atribui ao trabalho dos professores em cooperação e co-responsabilização, cimentado pelo desejo de “bem servir” o aluno, fomentando a sua participação (cfr. AMADO, 2000, p. 62) e ainda a importância que atribui ao projecto educativo.

Neste âmbito, diz-nos que “a mudança deve começar logo no modo de conceber a educação, o papel do aluno e a organização da escola” (ibid., p. 65).

Defende, deste modo, a promoção da “dimensão autoformativa que inclui a construção participada de saberes e a aquisição de valores e atitudes” com o objectivo de levar o aluno a ser participante “(...) num projecto pessoal harmoniosamente integrado numa comunidade (ibidem)”.

Por outro lado, propõe que se criem condições para uma cultura democrática, onde o aluno participe na sua própria formação, defendendo a sua participação ao nível da política do estabelecimento, quer ao nível do desenho e desenvolvimento curricular, quer e no projecto educativo (ibid., p. 66).

Nesta medida, reforçando a importância do clima positivo de escola, e em jeito de súplica dos estudos e das perspectivas que foi reflectindo ao longo da sua obra, apresenta quatro pistas de investigação.

A primeira prende-se com a promoção de uma cultura de comunicação entre todos os intervenientes da escola e da turma, em comunhão com a coordenação de actividades, a formação de consensos e uma atitude de crítica construtiva.

A segunda tem a ver com a implementação de um governo democrático, implicando a cooperação, partilha, co-responsabilização e envolvimento dos alunos na vida e no projecto da escola;

A terceira defende uma cultura de formação ou seja, a formação permanente nas escolas, nos centros de formação a que estão associadas, virada para o estudo das situações, eventos críticos e casos típicos, no interior das escolas, isto é, que seja investigativa.

A quarta pressupõe a intervenção na comunidade educativa, ultrapassando, na medida do possível, os portões da escola (ibid., p. 66).

Finalmente, reflectindo sobre a função do professor, o autor atribui-lhe um papel fundamental, afirmando que a chave do sucesso está na posse de duas capacidades fundamentais: “a de ensinar (que significa, entre outras coisas, saber transmitir o encanto da cultura e da ciência e co-responsabilizar-se no desenvolvimento intelectual da criança e do jovem) e a de constranger com humanismo (isto é, saber liderar as relações sociais na turma, de modo que a disciplina não seja um fim em si mesmo, mas se cumpram os objectivos “socializadores” da escola, no respeito pela dignidade, mesmo dos mais novos)” (ibid., p. 75).

No entanto, este autor não deixa se sublinhar a necessidade de apoio e de estímulos do próprio ambiente da instituição.

Conclui, preconizando uma escola onde conflua uma cultura cooperativa entre os professores, reflexiva e possuidora de capacidades investigativas: uma cultura de partilha de poderes e de responsabilidades; uma cultura de implicação, onde todos saibam ser capazes de dar; uma cultura de formação, questionadora e atenta e, por fim, uma cultura da intervenção.

Nesta dinâmica, subjaz um sentimento de competência intelectual, de responsabilidade e de respeito, onde os alunos têm algo a dizer e algum contributo a oferecer à escola e à comunidade.

É nessa cultura caracterizável pelas múltiplas vertentes que referimos que, na opinião do autor, “a escola pode descobrir os melhores meios para inculcar, nos pequenos cidadãos e futuros adultos, o sentimento de responsabilidade pelo “condomínio” do espaço e património colectivos que são a sala de aula, os corredores, a escola no seu todo, mas também a rua, a cidade, o mundo ... o Outro” (ibid., p. 76).

Como vimos após a apresentação e reflexão das diversas perspectivas, está subjacente a todos os programas e a todas as sugestões de investigação, uma cultura humanista que prevê a compreensão de todas as condicionantes do ser humano, apelando à esperança. Mas este projecto de reinvenção da esperança irá depender da vontade concertada, do empenho e da implicação de todos.

# CONCLUSÃO

A socialização dos jovens é um processo muito complexo onde se estabelece uma grande diversidade de relações de reciprocidade, no jogo da procura da identidade e da autonomia.

Perscrutando o turbilhão de sentimentos antagónicos e, simultaneamente convergentes no processo de crescimento da individualidade, deparamo-nos com o mundo interior em conflito latente entre o sentimento de pertença e de individualização. Nesta dinâmica, os jovens desenvolvem simultaneamente estratégias orientadas por uma pluralidade de lógicas em que cada acção particular exprime a vontade de integração e de distanciamento do sistema, imprimindo uma marca de identidade no exercício da sua autonomia.

Estes espaços onde decorre o processo de maturação do jovem, importantes para a construção da sua personalidade, podem-se considerar como um jogo onde ele se move orientado por uma racionalidade limitada, uma vez que todas as suas acções visam sempre fins concorrenciais para obter dos outros reconhecimento, confirmação, fortalecimento, poder, influência e prestígio.

No entanto, algumas estratégias de afirmação de identidade que nem sempre revelam uma adequada integração escolar, como é o caso do abandono, do comportamento disruptivo, do *bullying* e do *cyberbullying*.

A comunicação intergeracional assume um papel muito importante. A intervenção educativa e a mediação da comunicação em casa têm um papel fundamental no esculpir da personalidade e do desenvolvimento psicossocial dos jovens.

É à família que cabe o reforço de competências cognitivas, emocionais, afectivas e relacionais, indissociáveis para a interiorização de práticas saudáveis, no âmbito de atitudes e valores, que não pode resultar com a ausência de uma relação intergeracional. Todavia, esse tempo é escasso e os pais, vistos como demissionários por alguns autores, perderam a sua capacidade socializadora por falta de tempo efectivo, havendo mesmo quem veja os jovens como pares no seu processo de educação. Também a melhoria da educação, a emancipação e a entrada das mulheres no mundo do trabalho bem como a democratização das relações entre os sexos no interior do casal, constituem razões para essa escassez de tempo. E é a este compasso que os mais novos passam a maior parte do tempo entregues a si próprios.

Todavia, a criança e jovem necessita de um acompanhamento encorajador, atento e carinhoso que fortaleça o seu desabrochar nas várias fases do crescimento. É desejável um enquadramento familiar onde haja condições para transmitir segurança e auto-confiança, confirmando, sempre que se justifique, a assunção de uma personalidade mas, por outro lado, a autoridade dos pais não pode confundir-se nem enfraquecer, pondo em perigo uma socialização equilibrada.

Outras variáveis relacionadas com a relação educativa devem também ser equacionadas, nomeadamente as relações da criança com outros familiares que lhe estão próximos e lhe são referenciais.

Frequentemente, os professores atribuem o papel da interiorização de normas, de explicitação das regras, de competências relacionais e do bom comportamento, entre outras, apenas à família e, por outro lado, a família, reconhecendo a sua falta de tempo, atribui essa responsabilidade à escola.

Esta situação implica a necessidade de melhorar a comunicação e o relacionamento entre jovens e professores, mas também de uma mudança na cultura e no clima escolar para melhorar a vivência na escola.

A par desta situação, o relacionamento com os pares vai preenchendo cada vez mais a distância que o jovem força em relação à família para se afirmar. Estas relações, determinantes na socialização, são um espaço de vinculação aos grupos, e, por sua vez, a identidade social do grupo modela grande parte da identidade individual nestas idades.

Aqui desenham-se expectativas recíprocas e cada jovem aprende a ocupar estatutos, a desempenhar papéis e regras de funcionamento implícitas e explícitas.

É nestes espaços que decorre a sua experiência e capacidade de interagir, de se confirmar e afirmar na relação com os outros e de construir a sua identidade.

Após a análise dos vários autores, concluímos ainda que as relações entre pares e as dinâmicas de afirmação da singularidade pessoal que aí se inscrevem, não são um processo fácil, implicando um estudo exaustivo das várias dimensões envolvidas.

A reflexão sobre a comunicação e os rituais de interação permitiu-nos concluir que é através da comunicação, os jovens definem o sentido das relações intrapessoais e interpessoais. Enquanto as relações intrapessoais que resultam das escolhas individuais contribuem para a coerência existencial do indivíduo, através da relação que ele estabelece consigo próprio, as relações interpessoais conferem sentido aos diversos contextos criados pela mensagem. Nesta troca complexa de mensagens, a comunicação deve ser vista como sentido, relação e contexto, pois ainda que inconscientemente, o indivíduo atribui significado ao ambiente onde está inserido. A existência de uma carga emocional

significativa domina todo o processo interaccional e pode, de forma accidental, criar determinadas situações que geram sentimentos de desconforto, de ansiedade, de medo, de vergonha e humilhação para os actores envolvidos no processo. Mas muitas vezes não há nenhum princípio de coerência entre uma maneira de responder, de comunicar, digamos. A cada momento o indivíduo é levado pelas circunstâncias e pelos efeitos de arrastamento dos colegas sem haver uma explicação coerente. Aliás, o indivíduo é ele próprio feito de incoerência.

É por isso que a opinião do grupo é crucial para se certificar, confirmar e legitimar em relação a si e aos outros.

Concluimos que a análise das relações entre pares, as estratégias de afirmação de identidade e a dinâmicas de afirmação da singularidade pessoal que aí se inscrevem, não são um processo fácil, implicando um estudo exaustivo das várias dimensões envolvidas.

Além disso, acresce a este facto que, algumas estratégias de afirmação de identidade dos jovens nem sempre revelam uma integração saudável na escola, surgindo comportamentos preocupantes que reclamam a atenção dos investigadores.

O comportamento juvenil apresenta também diferenças de género. Os rapazes, mais conflituosos, evidenciam comportamentos disruptivos comparativamente mais associados à violência física e a uma maior vitimização, sendo conseqüentemente também mais alvos dessa agressividade. Pelo contrário, as raparigas são menos agressivas, mais colaboradoras e avaliam-se mais positivamente. Investem, no entanto, mais no tipo indirecto e subtil, espalhando os rumores, as calúnias e manipulando as relações de amizade. A família tradicionalmente mais exigente com as raparigas do que com os rapazes, vai gravando maneiras de estar, pensar e de agir diferentes. A tradição tende a exigir do sexo feminino uma atitude de obediência, passividade e de conformidade.

Vimos que as mudanças sociais, o esbatimento progressivo das fronteiras da sociedade, a interinfluência dos vários universos culturais e a conseqüente evolução dos próprios referenciais culturais da sociedade actual, levam a uma permanente busca de coerência entre o transmitido pelos socializadores e o interiorizado pelos jovens, reflectindo-se no comportamento e no relacionamento dos jovens.

Neste processo, as grandes alterações à estrutura familiar exigiram outras funções de complemento da educação e, conseqüentemente, também as modalidades de tempos livres se alteraram, emergindo novos modos de socialização.

Os tempos livres foram sendo institucionalizados, procurando-se um complemento à família seguro e que, ao mesmo tempo, cumprisse a função de ministrar conhecimentos extracurriculares.

Os jovens, cada vez mais espartilhados entre o tempo que passam nas várias instituições que vão segmentando as suas vivências e o tempo que dispõem como espaço livre de recreação e de maturação, são atraídos para modalidades de entretenimento, por vezes, preocupantes, sobrepondo-se valores, por vezes, dissonantes dos valores familiares. Por um lado, estas modalidades são mais solitárias, preenchidas pela televisão e pela tecnologia e por outro, são mais mediáticas, mais agressivas e dissimuladas, quer dentro dos contornos da exiguidade do espaço do recreio quer noutros espaços que ultrapassam o controlo dos educadores e que recorrem à invasão da privacidade, à difamação, à ameaça e à humilhação continuada, tendo emergido na última década, o fenómeno do cyberbullying.

Estudos apresentados defendem mesmo que a nova geração educada em experiências diferentes, pensa e interage de forma diferente. Habitadas à velocidade, à interactividade e a outros factores associados aos jogos, têm uma atenção diferente porque a sua mente também é psicologicamente diferente. Contudo, a escola ainda não aprendeu a captar essas novas sinergias para rentabilizar a aprendizagem. Enquanto os jovens da era digital elegem a interactividade, sempre que podem, como uma resposta inesgotável a cada uma das suas acções, as aulas parecem perder o interesse, sendo cada vez mais palco de conflito. Daí que seja necessário saber tirar partido da tecnologia e integrá-la cada vez mais no dia-a-dia da escola. A *Internet* tornou-se um sector de ponta da economia globalizada, derrubando fronteiras geográficas e culturais, e o convívio nos *chats* passou a ser a grande possibilidade dos jovens do mundo inteiro, de culturas muito distintas, poderem sentir a companhia de alguém a partilhar a mesma informação, ao mesmo tempo, o que lhes confere um estatuto onnipresente e reforça identidades partilhadas, em torno de interesses comuns.

Todavia, a exposição excessiva e completamente livre sem a mediatização de pais e educadores pode pôr em perigo o desenvolvimento saudável dos jovens, tendo em conta os conteúdos de violência ou sexuais, para os quais os jovens ainda não desenvolveram capacidades maturativas, tanto físicas como psicológicas. Esta situação requer, por isso, um critério na escolha de conteúdos visionados ou visitados.

Relativamente ao comportamento na escola, concluímos que os vários autores que a violência e o comportamento disruptivo, expressos através do incumprimento das regras, do desrespeito pelas

normas e valores são aspectos complementares que se relacionam com os conflitos de poder e a dimensão simbólica ligada às crenças e expectativas.

Estes comportamentos, decorrentes da latência do próprio processo de crescimento podem agrupar-se ainda em desvios à regra, conflitos interpares e conflitos de relação professor-aluno.

Mas a agressividade não se confina ao espaço do recreio, persistindo nos intervalos e no transporte escolar, surgindo formas diferentes de brincar fora do controlo dos educadores, podendo assumir contornos muito cruéis e de consequências graves, como é o caso do cyberbullying. Trata-se de fazer espalhar boatos, intimidar, humilhar colegas e professores através de mensagens de telemóvel, da *Internet*, de redes sociais e do correio electrónico. Esta forma de violência psicológica, extremamente violenta de ataque à privacidade e à dignidade, é extremamente difícil de detectar e de chegar ao agressor por se refugiar no anonimato.

O enquadramento legal desta problemática requerer uma reflexão constante, num esforço consertado entre os países da Europa. Todavia, diferenças culturais têm vindo a dificultar posições mais consentâneas. O nosso país, que ainda há pouco tempo reviu o estatuto do aluno com a participação de diversos parceiros sociais, tem tomado uma posição branda no que diz respeito às sanções a aplicar, em caso de ocorrências. Todavia, e na medida em que temos vindo a sublinhar que, decorrente das várias análises sobre os vários autores, a aposta na educação deve ser feita na prevenção, também é da nossa opinião, que não é por haver códigos disciplinares com sanções e medidas disciplinares muito rígidas, que esta situação melhoraria.

Ressalta a necessidade de uma colaboração coordenada de todos os parceiros sociais para trabalhar aspectos diferenciados do problema da violência social e escolar, bem como uma abordagem mais centrada na dinâmica da vida escolar, onde todos se sintam implicados e todos colaborem activamente nesse processo. Tudo isto implica mudanças de ordem cultural, política, curricular, orgânica, administrativa, entre outras, sendo certo que, sem convicção, determinação e envolvimento, as mudanças não acontecem.

Revisámos diversas medidas e alguns programas de intervenção nacionais e estrangeiros e concluímos que é na prevenção que a sociedade civil deve apostar. A adolescência é o momento, por excelência, de absorção de referenciais a interiorizar, significando, por isso, que todo este trabalho deve ser dinamizado em profundidade nesta fase que as mudanças culturais têm um papel predominante na forma como a identidade é construída. Daí a urgência em analisar e compreender as práticas vividas na adolescência de forma a contribuir para a tolerância e para o respeito pelo outro. Isto

implica responsabilidade e coragem na forma de encarar alguns comportamentos dos jovens, combatendo a desresponsabilização, a impunidade e a falta de limites e de desconsideração pelo outro, que leva muitos adolescentes a relacionarem-se pela imposição da força ou a recorrer à agressão e à destruição.

Pensamos que a eficácia de futuros programas de intervenção poderá depender da análise das necessidades da criança, através de intervenções curriculares, definidas pelo poder central e de programas de prevenção em articulação com a política local, a política da escola, os parceiros sociais, os docentes, os técnicos, os funcionários, as famílias e toda a comunidade.

A pequena violência, as microviolências ou também chamadas incivildades têm-se instalado na escola e diversificado as suas práticas. Além da violência física, que inclui delitos desde o roubo ao crime, a violência simbólica, institucional ou psicológica, como é o caso das humilhações, da falta de respeito, o *bullying* tem-se vindo a expandir e a agitar a opinião pública. Este último tipo de violência tem subjacente uma relação de poder e dissimulação e sendo de difícil detecção, contribui para minar a auto-estima. Aqui predomina a lei do mais forte e o código do silêncio em que testemunhas e vítimas não comentam o visto por medo de retaliação ou de serem estigmatizadas. Cresce, assim, em certas situações, a cultura do medo, abrem-se brechas para deferir golpes físicos e psicológicos, o que nos leva a concluir que a socialização dos jovens não pode ser encarada com superficialidade.

Além de consequências danosas para o desenvolvimento psicossocial, têm repercussão na aprendizagem e na forma como cada um vê a escola e se afeiçoa a ela.

Após o retermos a nossa atenção sobre alguns autores, concluímos que é preciso intervir na forma de dirigir e pensar a escola, ponderando as consequências do clima relacional sobre a personalidade e as expectativas dos jovens em relação ao mundo social. Para isso é preciso estar atento às tendências do mundo social e cultural, aos interesses dos mais jovens e apostar em projectos pedagógicos que visem a significância, a afectividade, a escuta e a relação. Para que haja compromisso, é preciso que haja significado, é preciso que todos se sintam envolvidos e tocados, quer alunos quer professores. Só nesta mediada convergem padrões elevados de desenvolvimento académico a todos os níveis, se de facto, queremos promover o desenvolvimento integral do aluno, preconizado pela UNESCO.

Finalmente, ressaltando a importância da comunicação geracional entre jovens, família e outros educadores, sendo a família a que exerce uma influência mais importante no processo de amadurecimento dos jovens, concluímos que a maioria dos problemas sentidos pelos jovens da era tecnológi-

ca em permanente mudança, se relacionam com uma grande falta de acompanhamento sequenciado da família e que, conseqüentemente, os jovens estão demasiado entregues a si próprios, como refere P. STRECHT (cfr., o.c., pp. 269-272).

Simplesmente crescem com o tempo, um tempo desconstruído de atenção, de filtro e de embalo. Desenvolvem-se com défice de afecto e de uma mão para os guiar, com défices de regras e limites, hoje cada vez mais esvaziadas e frágeis na dinâmica que contenha e organize afectivamente as crianças, com défices de comunicação e falta de capacidade para escutar, para compreender e responder adequadamente às necessidades emocionais; com défices de tempo, onde cada criança tenha tempo também para si, sem uma multiplicidade de tarefas e ocupações e extra-escolares e para que ela tenha tempo para se sentir crescer; com défices de justiça, para que a palavra criança seja valorizada; com défices de cultura, fazendo das crianças uma prioridade; com défices de esperança e de falta de fé para fazer a verdadeira mudança.

Então porque não “colocar os afectos na linha da vida. Os outros diante de nós”? (ibidem, p. 24).

## Parte II

# METODOLOGIA

## INTRODUÇÃO

A partir do corpo de conceitos que abordámos na revisão bibliográfica, estruturámos o modelo de investigação que pretendemos desenvolver, com vista à abordagem da problemática que se prende com a socialização dos jovens e a convivência.

Delineámos o caminho que nos permitiu avançar para a análise, e, assim dar um sentido de aplicabilidade ao enquadramento teórico desenvolvido.

No ponto um, apresentamos os objectivos deste estudo e a problemática. Descrevemos a amostra no ponto dois, com referência para a caracterização individual, escolar e familiar.

Prosseguimos com a apresentação da análise da pesquisa realizada sobre a socialização dos jovens do 3.º Ciclo e a convivência na escola.

No ponto três, focamos a nossa atenção na ocupação de tempos livres em mudança, com destaque para as actividades mais referidas, o acompanhamento na *Internet* e o uso da *Internet*.

No ponto quatro, abordaremos as relações inter-pares, tonalidade relacional e comunicação entre pares, expressa nos rituais de interacção social.

Nos pontos seguintes, prosseguimos a análise centrada em problemas de convivência, na escola. Iremos analisar situações de violência, sanções e medidas educativas que os jovens valorizam para melhorar a convivência na escola.

Apresentamos ainda, no Anexo, as tabelas de contingência relativas às sanções, pergunta que não desenvolvemos na totalidade, por questões de delimitação ao trabalho.

Finalmente, terminamos com uma breve conclusão.

# 1. O QUE QUISEMOS SABER

Para muitos adultos, os colegas, a escola e os tempos livres fazem parte das recordações mais felizes da adolescência. Mas para muitos jovens, essas recordações podem representar desconforto e sofrimento. A forma controversa como certos jovens convivem no meio escolar, e que tem chocado a opinião pública, constitui um dos problemas da escola actual.

## 1.1. Objectivos

O nosso objectivo é compreender melhor o universo complexo dessas vivências que fazem da socialização escolar, um tema extremamente abrangente e apaixonante.

Pretendemos igualmente relacionar a complexidade de relações que aí se estabelecem e interpenetram com o apoio familiar e a importância que os alunos atribuem às estratégias de intervenção da escola, nomeadamente através de sanções e de outras medidas educativas.

## 1.2. A Pergunta de Partida

A pergunta de partida que nos surgiu determinou todo o percurso a seguir: "Quais são as representações dos jovens do 3.º Ciclo sobre a convivência na escola?" Esse processo envolveu a exploração de leituras, confronto de autores sobre os quais reflectimos demoradamente, antes de chegarmos à problemática, que nos conduziu da pergunta de partida aos indicadores, através dos conceitos aprofundados.

Após a exploração de leituras, que nos permitiu clarificar a pergunta de partida e os conceitos base da nossa investigação: socialização dos jovens e a convivência, voltámos a analisar, a confrontar, a reflectir, a discutir.

## 1.3. A Problemática

Certificámo-nos que, para captar as representações dos alunos sobre a socialização escolar e a convivência, as características pessoais como o ano de escolaridade e o género, assim como a escola de proveniência dos alunos e, ainda, o nível de instrução familiar constituíam variáveis fundamentais a integrar no estudo. Contudo, apesar destas, estávamos conscientes que, no decurso da nossa

análise, poderíamos vir a encontrar alguma pertinência no cruzamento de alguns resultados e a estabelecer outras correlações interessantes.

Ponderada a nossa problemática, desdobrámos o problema, no sentido de saber se as representações que os alunos têm sobre:

- as actividades de tempos livres que desenvolvem;
- o acompanhamento na *Internet*;
- o uso da *Internet*;
- a relação entre colegas;
- a comunicação entre colegas e os rituais de interacção social;
- os problemas de convivência;
- o apoio recebido em situações de violência na escola;
- o prestador de auxílio nas situações de violência;
- o tipo de vítimas;
- as sanções educativas e
- as medidas educativas

se associam, de alguma forma, com o género, o nível de instrução familiar, a escola e o ano de escolaridade.

## **2. A AMOSTRA**

O nível de ensino seleccionado para este projecto de investigação foi o 3.º Ciclo, por questões de delimitação do nosso trabalho. A amostra é constituída por alunos de quatro escolas do ensino particular e cooperativo da área de influência de Coimbra. Foram tratados 665 questionários, recolhidos entre Fevereiro e Março de 2010.

Quando ao enquadramento social e geográfico onde recolhemos os dados, duas escolas são rurais e as outras duas têm um enquadramento urbano e semi-urbano, respectivamente.

### **2.1. Caracterização Individual**

As variáveis de caracterização individual que utilizámos foram a idade e o género.

### 2.1.1. Idade

Quando analisada a idade, verificamos que há uma simetria muito significativa com o nível de escolaridade, na medida em que, tratando-se de escolas com as características do ensino particular e cooperativo não há retenções significativas.

Idade		
11	2	0,3%
12	156	23,5%
13	222	33,4%
14	159	23,9%
15	84	12,7%
16	34	5,1%
17	4	0,6%
18	2	0,3%
19	1	0,2%
Totais	664	100,0%

Observa-se, pela análise da idade agrupada, que é no grupo etário dos 12 aos 13 anos, que há mais alunos, o que vai ao encontro da realidade destas escolas, que têm na generalidade, menos turmas do nono ano do que no 7.º e 8.º anos.

Idade Agrupada		
11-12	158	23,8%
13-13	222	33,4%
14-16	284	42,8%
Totais	664	100,0%

Verificamos ainda que não há diferenças significativas ( $p.o. < 0,06$ ) da idade segundo o género.

### 2.1.2. Género

Em relação ao género, foi possível recolher uma amostra com uma distribuição relativamente equilibrada entre o número de rapazes e o número de raparigas, apesar de existir alguma diferença pela idade agrupada.

Género		
Masculino	333	50,2%
Feminino	331	49,8%
Totais	664	100,0%

## 2.2. Caracterização Escolar

Para a caracterização escolar, usámos as variáveis escola e ano de escolaridade.

### 2.2.1. Escola

Os questionários foram recolhidos em quatro colégios com contracto de associação da área de influência de Coimbra. Cada uma destas escolas insere-se numa área geográfica diferente, com características muito diferenciadas e com culturas e políticas educativas muito próprias do ensino particular e cooperativo.

Embora tenha sido escolhido o 3.º Ciclo para este estudo, as quatro escolas integram, na sua oferta educativa, o 2.º, 3.º Ciclos e Ensino Secundário e ainda Cursos de Educação e Formação.

Tipo de Escola	Distribuição da Amostra	
Escola A	101	15,2%
Escola B	191	28,7%
Escola C	168	25,3%
Escola D	205	30,8%
Totais	665	100%

### 2.2.2. Ano de Escolaridade

Quanto ao ano de escolaridade, tratando-se do 3.º Ciclo, trabalhámos com alunos do 7.º, 8.º e 9.º Anos. Nas quatro escolas, o número de turmas do 9.º Ano é menor, razão pela qual a percentagem de alunos do 9.º ano decresce, relativamente aos anos anteriores.

Ano de Escolaridade		
7.º Ano	280	42,4%
8.º Ano	210	31,8%
9.º Ano	171	25,9%
Totais	661	100,0%

## 2.3. Caracterização Familiar

Para a caracterização familiar, recorreremos ao nível de instrução familiar (NIF), ao acompanhamento familiar e à comunicação em casa.

### 2.3.1. Nível de Instrução Familiar

O nível de instrução familiar corresponde, para cada um dos alunos que responderam ao questionário, à habilitação académica mais elevada entre o pai e a mãe. Apesar da proximidade dos meios académicos universitários, a maioria dos pais dos alunos da amostra têm o 3.º Ciclo e o Ensino Secundário.

No entanto, é de salientar que a distribuição das habilitações das mães revela que elas são mais qualificadas do que os pais ao nível do ensino superior e do ensino secundário.

	Habilitações do Pai	Habilitações da Mãe	Nível de Instrução Familiar
1.º Ciclo	75 11,9%	71 11,2%	37 5,75%
2.º Ciclo	131 20,7%	100 15,7%	82 12,73%
3.º Ciclo	207 32,8%	177 27,8%	197 30,59%
Ensino Secundário	131 20,7%	159 25,0%	176 27,33%
Ensino Superior	88 13,9%	129 20,3%	152 23,60%
Totais	632 100,0%	636 100,0%	644 100%

Para a caracterização da amostra, usámos ainda os resultados obtidos no tratamento de duas perguntas referentes à família.

Procurámos caracterizar a amostra do ponto de vista do acompanhamento familiar e da comunicação em casa, no sentido de valorizar o papel das práticas educativas familiares.

### 2.3.2. Acompanhamento Familiar

O acompanhamento da família em relação ao que se passa na escola, assume uma importância fundamental no desenvolvimento dos jovens, quer no reforço de competências cognitivas quer emocionais, afectivas e relacionais, indissociáveis para a interiorização de práticas saudáveis no âmbito de atitudes e valores.

Para traçar um quadro do acompanhamento familiar, procurámos recolher informações sobre a frequência com que determinados assuntos da escola são abordados nas conversas familiares.

Numa primeira análise do quadro, salienta-se que os alunos têm uma opinião mais favorável do acompanhamento familiar ao nível da avaliação e das actividades de que gostam mais.

Acompanhamento Familiar						
	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
1. Matérias estudadas e tarefas	32 4,9%	75 11,6%	176 27,1%	224 34,5%	142 21,9%	649 100%
2. Avaliação	19 2,9%	34 5,2%	94 14,4%	209 32,1%	295 45,3%	651 100%
3. Relacionamento com professores	38 5,9%	96 14,8%	196 30,2%	200 30,8%	119 18,3%	649 100%
4. Dificuldades nas disciplinas	29 4,5%	62 9,6%	168 25,9%	235 36,2%	155 23,9%	649 100%
5. Relacionamento com colegas	51 7,9%	103 15,9%	144 22,2%	190 29,3%	160 24,7%	648 100%
6. Actividades de que gosta mais	34 5,2%	63 9,7%	127 19,5%	175 26,8%	253 38,8%	652 100%

Numa posição inversa, é ao nível do acompanhamento familiar do relacionamento interpessoal (entre alunos e entre alunos e professores) que as opções do “nunca” e “raramente” mais se destacam.

Estes dados levam-nos a concluir que o acompanhamento familiar dos jovens respondentes privilegia, em primeiro lugar, os assuntos directamente relacionados com os objectivos de ensino e de aprendizagem da escola, nomeadamente, a avaliação, as dificuldades e as actividades escolares, em relação aos aspectos relacionais.

Os nossos resultados relativamente ao acompanhamento das actividades parecem aproximar-se do estudo de ALVES-PINTO (2003 p. 56), onde, com indicadores diferentes, também foi encontrado um nível de apoio elevado.

### **2.3.3. Comunicação em Casa**

Ainda com base no acompanhamento familiar, recorreremos a esta pergunta para caracterizar a amostra do ponto de vista da consideração da família pelos interesses pessoais do jovem.

Comunicação em Casa: ter em consideração a opinião dos filhos						
	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
1. Preferência na escolha das actividades	37 5,6%	45 6,8%	126 19,1%	183 27,7%	269 40,8%	660 100%
2. Forma de organizar os tempos livres	30 4,5%	67 10,1%	169 25,5%	188 28,4%	208 31,4%	662 100%
3. Forma como organiza o horário de estudo	33 5,0%	53 8,0%	167 25,3%	207 31,4%	200 30,3%	660 100%
4. Não permitem opiniões. Apenas conversam.	19 2,9%	57 8,6%	156 23,5%	177 26,7%	255 38,4%	664 100%

A maioria dos alunos refere que as famílias têm em consideração a sua preferência na escolha das actividades com 68,5% nas opções “sempre” ou “muitas vezes”.

A organização do horário de estudo e a forma de organizar os tempos livres surgem em segundo plano, nas mesmas opções, com 61,7% e 59,5%, respectivamente.

No entanto, não podemos deixar de salientar que, uma percentagem muito significativa sente que os progenitores “Não permitem opiniões. Apenas conversam” (65,1%). Esta situação poderá justificar-se em parte, pela idade dos respondentes, todavia suscita reflexão, na medida em que poderá contribuir para que uma grande parte dos nossos respondentes não se sinta confirmada pelos seus progenitores, em relação às suas escolhas.

Esta situação poderá justificar-se, em parte, pela idade dos respondentes, e por uma maior exigência e controlo da família. Todavia, poderá também contribuir para que uma grande parte dos nossos respondentes não se sinta confirmada pelos seus progenitores, uma vez que a falta de flexibilidade dos mesmos, poderá indiciar insatisfação em relação à maneira como os pais gerem a vida dos filhos. Não está aqui em causa apenas a existência de diferentes estilos parentais, mas o respeito pela individualidade da criança e do jovem.

Se por um lado, é importante que os filhos sintam a autoridade dos pais relativamente à interiorização de normas e valores também não é menos importante que os jovens sintam alguma liberdade na gestão do seu tempo livre, espaço fundamental da maturação psicossocial e afectiva.

### **3. OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES EM MUDANÇA**

As mudanças sociais trouxeram grandes mudanças na forma de ocupação dos tempos livres. As práticas tradicionais de ocupação de tempos livres perderam a popularidade e foram ganhando outras

características. Hoje em dia, a falta de segurança e de qualidade que se vive nos centros urbanos e a falta de disponibilidade da família para acompanhar os jovens leva à criação de outras formas de ocupação de tempos livres. As novas preferências incluem passar o tempo a deambular pelos centros comerciais ou, em alternativa, para garantir a protecção dos jovens, a família opta por deixá-los em casa. Muitos aí, ficam, longas horas expostos aos meios de comunicação social, nomeadamente a televisão e o computador, ocupados com a *Internet* e as redes sociais, jogos de vídeo ou, simplesmente, entretêm-se a enviar mensagens por telemóvel.

Estas formas de entretenimento são também as mais isoladas e individualistas, configurando, de forma diferente, a socialização e o desenvolvimento harmonioso do jovem. O perigo está na exposição massiva de conteúdos destinados a adultos. Muitos jovens estão frequentemente expostos na ausência de familiares que ajudem a estimular o juízo crítico perante alguns conteúdos prejudiciais de consumo, violência e sexualidade. A permanente exposição conduz ao incitamento a determinadas acções que podem traduzir-se em comportamentos desajustados, violência surda e de difícil detecção que põe em causa o desenvolvimento saudável dos jovens.

Em alternativa, os pais que tenham mais recursos podem optar por recorrer a modalidades organizadas de apoio à família, como é o caso dos centros de explicações e os espaços de ocupação de tempos livres. Estas práticas institucionalizadas pagas, que têm como objectivo a segurança e o complemento da educação, são assegurados para colmatar a difícil reconciliação entre a guarda dos filhos e a ocupação profissional, devido ao horário de trabalho e à escassez de tempo.

Além deste aspecto da procura desigual, veiculada pela diferença social, subjaz ainda outro aspecto relevante, que é saber se a individualidade das crianças e jovens está a ser respeitada, ou, pelo contrário, se estas estratégias da família se traduzem numa clara imposição só para as manter ocupadas, roubando-lhes o tempo para a criatividade e para o jogo espontâneo, espaços fundamentais para o desenvolvimento social e intelectual e ainda de amadurecimento pessoal ou, simplesmente, para o tempo para “ser”.

### **3.1. Actividades de tempos livres mais referidas**

Tendo em conta o que em cima expusemos, quisemos conhecer as representações dos alunos quanto à forma como ocupam os tempos livres.

Elaborámos uma pergunta (6. Qual é a actividade que fazes com mais frequência nos teus tempos livres?) que estruturámos em 8 itens.

Obtivemos os seguintes resultados, que hierarquizámos por ordem decrescente da frequência de respostas:

Actividades de tempos livres mais referidas	
7. Entreténs-te com a <i>Internet</i> .	91 20,8%
1. Brincas com os teus amigos.	83 18,9%
4. Entreténs-te com jogos de computador, vídeo ou consola.	77 17,6%
5. Vês televisão.	73 16,7%
6. Estás ocupado com actividades fora da escola.	71 16,2%
2. Fazes os trabalhos de casa e estudas.	21 4,8%
3. Ficas aborrecido	12 2,7%
8. Fazes companhia a outros adultos.	10 2,3%
Totais	438 100%

Verificámos que a grande maioria de respostas relativas à frequência das actividades de tempos livres dos nossos respondentes recaem, em primeiro lugar, sobre as novas tecnologias. A *Internet* regista o maior número da frequência das respostas, logo seguida da opção “Brincar com os amigos”. Em terceiro lugar, os jogos de computador, juntamente com a televisão, são as escolhas mais frequentes.

A ocupação de tempos livres com actividades fora da escola também registou 16,2% das respostas, o que pode indicar que um quarto das famílias ainda recorre a actividades de complemento de horário, para além daquele que a escola oferece.

Os resultados obtidos confirmam a relevância da nossa pesquisa. Neste sentido, em consequência das mudanças sociais, os tempos livres ganharam contornos diferentes, ganhando novas formas de socialização que parecem sobrepor-se à relação em quadros não formais entre pares ou entre adolescentes e adultos.

Reflectindo sobre este resultado, procedemos à recodificação destes itens da seguinte forma:

Na relação directa, considerámos os itens “brincar com os amigos” e “estar ocupado com actividades fora da escola”.

Na relação mediada, considerámos para além da *Internet*, ainda os itens “entreter-se com jogos de computador, vídeo ou consola” uma relação mediada.

Optámos ainda por tratar isoladamente o item correspondente a ver televisão.

Finalmente, considerámos a “elaboração dos trabalhos de casa”, o “aborrecimento” e “fazer companhia a adultos”, como coisas em casa.

Após a recodificação que fizemos, obtivemos os seguintes resultados:

Actividades de Tempos Livres	
Relação Mediada (11)	168 38,36%
Relação directa (13)	154 35,16%
Televisão (12)	73 16,67%
Coisas de casa (14)	43 9,82%
Totais	438 100%

Os tipos de actividades mais escolhidas foram aquelas que se prendem com a relação mediada, nomeadamente a *Internet* e os jogos, logo seguidas da relação directa (brincar com os amigos e actividades fora da escola). Em terceiro lugar, surge a televisão.

Se somarmos os resultados da relação mediada juntamente com os referentes à televisão, obtemos uma percentagem de 55,03% de respostas, o que evidencia que há uma ocorrência clara de outro tipo de interacção, que não a directa. Embora na adolescência as formas de comunicação sejam, aparentemente mais silenciosas e a procura de identidade e o processo de amadurecimento do jovem exijam um certo distanciamento do mundo dos adultos, esta forma de estar não passa necessariamente pelo afastamento do convívio entre pares. O convívio entre jovens continua a existir, no entanto, toma outros contornos, decorrentes das mudanças sociais. Os resultados obtidos parecem, confirmar, desta forma, uma mudança em termos de hábitos sociais e novas formas de socialização, que, no nosso entender, deve merecer a atenção dos educadores porque educar também é proteger, intervir, escutar, compreender e responder às necessidades emocionais dos mais novos.

## 3.2. Acompanhamento na Internet

A socialização dos jovens é um processo que envolve muita complexidade e pressupõe um olhar atento à grande variedade de redes de relações em que o jovem participa. Neste contexto, importa compreender como a socialização familiar, a par da socialização escolar, são marcos decisivos na formação da personalidade do jovem. No universo das relações de reciprocidade que se inscrevem na procura da identidade e da autonomia há referenciais que vão ter um papel marcante para a vida.

Vimos na primeira parte deste trabalho como alguns autores, nomeadamente MOLLO-BOUVIER (2005) e STRECHT (2006), entre outros, alertam para o facto de uma má socialização que não respeite as crises, provocar juízos estigmatizantes ou actividades reparadoras impeditivas da socialização, do desenvolvimento psicossocial harmonioso e do equilíbrio emocional dos mais jovens.

Por essa razão, nesta fase, o apoio da família e dos educadores ao longo de todo o processo de construção da identidade são fundamentais para os ajudar a fortalecer as suas capacidades afectivas e relacionais e resistências interiores, face às adversidades externas. O acompanhamento diário, através da escuta activa, do diálogo e da reflexão são determinantes, no momento em que o seu mundo interior, ávido por novas experiências, se debate com muitas interrogações.

A par desta análise, importa reflectir sobre os espaços de maturação pessoal, onde os jovens desenvolvem as suas relações com os seus pares e com os adultos referenciais. De acordo com ALVES-PINTO, nessa busca da sua própria identidade, que entretanto o adolescente vive, traduz-se em tentar “dar passos na distanciação da família que lhe deu origem, concebendo novas formas de autonomia afectiva, procurando formas de integração social” (o.c., p. 131).

Neste ponto, pretendemos analisar as representações dos alunos relativamente à comunicação intergeracional, analisando a frequência do acompanhamento familiar, relativo à vivência escolar, incluindo as actividades e a integração.

Queríamos conhecer as representações dos alunos relativamente a forma como a família os acompanha.

Obtivemos os resultados que apresentamos no quadro seguinte:

Acompanhamento dos pais na Internet	
5. Sabem que tu entras na net, mas desconhecem os “sítios” que tu visitas.	231 37,9%
1. Conhecem todos os teus sítios preferidos e, às vezes, entram contigo na net.	131 21,5%
4. Raramente entram contigo na net.	101 16,6%
2. Conhecem e acompanham as tuas actividades de tempos livres na net.	100 16,4%
3. Não têm tempo para brincadeiras e não sabem aquilo que tu gostas de fazer.	47 7,7%
Totais	610 100%

Decidimos hierarquizar a distribuição dos resultados no quadro, colocando, em primeiro lugar, e por ordem decrescente, as opções que reúnem maior número de respostas. Assim, a opção “Sabem que tu entras na net, mas desconhecem os “sítios” que tu visitas” foi a que obteve mais respostas, evidenciando claramente que, a maior parte dos pais dos alunos desta amostra sabe que os filhos navegam na *Internet*, mas desconhece os “sítios” a forma como a utilizam. Saliente-se que mais de um terço dos respondentes revela que a família adopta uma atitude de alguma passividade em relação ao acompanhamento na *Internet*.

Em segundo lugar, com maior número de respostas, aparece a opção “Conhecem todos os teus sítios preferidos e, às vezes, entram contigo na net” com 21,5% das respostas. Estes resultados, se somados à percentagem de respostas na opção “Conhecem e acompanham as tuas actividades de tempos livres na net”, com 16,4%, levam-nos a inferir que também mais de um terço refere que a família tem um papel mais activo no acompanhamento dos sítios visitados, partilhando, por vezes, os mesmos sites.

Podemos ainda concluir que, quase metade dos jovens respondentes não tem acompanhamento suficiente dos pais, se acrescentarmos a percentagem daqueles que não têm disponibilidade (7,7%) aos 37,9% que desconhecem os sítios por onde os filhos navegam.

Concluimos que parece haver um número semelhante de respostas entre os que revelam menos acompanhamento e aqueles que se sentem acompanhados.

### 3.2.1. Variações do Acompanhamento na *Internet* com as características dos respondentes

Para estudar eventuais variações deste indicador com as características dos respondentes, elaborámos as tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico, por recurso ao teste de  $\chi^2$ .

	Género	NIF	Escola	Ano
Graus de Liberdade	2	6	4	6
$\chi^2$	7,21	4,18	7,28	11,53
Probabilidade Observada	0,03	0,65	0,12	0,07

Após a análise das tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico, por recurso ao teste de  $\chi^2$ , verificamos que o acompanhamento na *Internet* varia significativamente apenas com o género, o que não nos surpreendeu, tendo em conta que, quando analisámos o uso da *Internet*, que abordaremos, a seguir (ponto 3.3.), também encontramos variações com o género.

Salientemos que não existe variação com o nível de instrução familiar. Seria de admitir que os pais com o nível de instrução familiar mais elevados estivessem mais informados sobre os riscos do uso da *Internet* por parte dos adolescentes e que, por isso, tivessem preocupações de maior acompanhamento a este nível.

#### 3.2.1.1. Acompanhamento na *Internet* com o Género

Ao analisarmos a variação do Acompanhamento na *Internet* com o Género, verificámos que o grau de acompanhamento fraco é tendencialmente maior nas raparigas, enquanto o grau de acompanhamento forte é tendencialmente maior nos rapazes.

Acompanhamento dos pais na <i>Internet</i>	Género		
	Masculino	Feminino	Total
Acompanhamento Fraco (1) (2)	100 33%	131 43%	231 38%
Acompanhamento Médio (3) (4)	76 25%	72 24%	148 24%
Acompanhamento Forte (5) (5)	128 42%	102 33%	230 38%
Total	304 100%	305 100%	609 100%

Estes resultados poderão estar relacionados com o facto de tradicionalmente as práticas educativas familiares serem diferentes em relação ao género, o que se reflectirá no que concerne ao aspecto do acompanhamento da *Internet*. Talvez estes dados apontem tendencialmente para uma certa herança cultural em que as famílias tradicionalmente esperam maior responsabilidade e maior maturidade por parte das raparigas, em relação à forma como ocupam os tempos livres, razão pela qual, orientam mais os rapazes.

### 3.3. O uso da Internet

Partindo dos resultados obtidos no ponto anterior, em que verificámos que os jovens da nossa amostra escolhem preferencialmente actividades mais associadas à relação mediada do que directa, procurámos focar-nos na compreensão desta preferência, nomeadamente na actividade que registou maior número de respostas: a *Internet*.

Tendo em consideração que na Comunidade Europeia, Portugal é um país que regista números muito significativos, em relação ao acesso à *Internet*, (veja-se o relatório da EUROSTAT (2008)<sup>25</sup> e o site da ANACOM)<sup>26</sup>, elaborámos uma pergunta sobre a frequência do uso da *Internet* com o objectivo de compreender melhor as representações dos jovens, relativamente à sua utilização.

Assim, partimos primeiramente de um estudo de ABRANTES (2002b, p. 369), que reconhece que a *Internet* é um dos “jogos” preferenciais dos jovens para ocupação de tempos livres.

Seguidamente, para compreender melhor a forma como os nossos respondentes utilizam a *Internet*, inspirámo-nos no modelo de interactividade de P. SERRA (2003, pp. 13-30), da Universidade da Beira Interior.

No entanto, o modelo original proposto, consistindo em seis modalidades de interactividade foi adaptado, tendo em vista o objectivo do nosso estudo e as características da nossa mostra, nomeadamente, o nível etário dos respondentes.

---

<sup>25</sup>[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_OFFPUB/KS-QA-08-046/EN/KS-QA-08-046-EN.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-QA-08-046/EN/KS-QA-08-046-EN.PDF) consultados em 15/05/2010;

<sup>26</sup>[http://ec.europa.eu/information\\_society/activities/sip/docs/eurobarometer/analyticalreport\\_2008.pdf](http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/docs/eurobarometer/analyticalreport_2008.pdf), consultado em 15/05/2010;

Com a pergunta n.º 8, procurámos saber a frequência que o nosso grupo de jovens utiliza cada uma das seguintes potencialidades da *Internet*.

Verificámos pelo quadro seguinte que, a participação em redes sociais é aquela onde obtivemos maior número de respostas ao nível da opção “sempre”. Em segundo lugar, as escolhas mais frequentes recaíram sobre a pesquisa de informação, com 28% de respostas e, em terceiro lugar, a consulta e o envio de mensagens.

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Total
1. Para entrares nos <i>Chats</i>	193 30,5%	126 19,9%	115 18,2%	106 16,8%	92 14,6%	632 100%
2. Para veres e enviases e-mails	22 3,4%	79 12,2%	173 26,7%	207 31,9%	167 25,8%	648 100%
3. Para fazer os TPCs e estudares para as disciplinas	50 7,8%	147 22,9%	257 40,0%	127 19,8%	62 9,6%	643 100%
4. Para pesquisa de informação sobre assuntos do teu interesse	8 1,2%	43 6,6%	164 25,2%	254 39,0%	182 28,0%	651 100%
5. Para jogos com outros colegas on-line	111 17,2%	153 23,7%	94 14,6%	162 25,10%	125 19,4%	645 100%
6. Para jogos de computador com parceiros virtuais	248 38,7%	119 18,6%	105 16,4%	88 13,7%	81 12,6%	641 100%
7. Para participares em redes sociais (Ex: Hi5)	82 12,4%	52 7,9%	85 12,9%	172 26,10%	269 40,8%	660 100%

Comparámos os nossos resultados com o estudo da Universidade de Coimbra e vimos algumas diferenças. Enquanto ABRANTES (2002a, p. 49) apurou que a maior parte dos inquiridos utilizava a *Internet* para procura de informação de interesse pessoal, os nossos resultados apontam para uma utilização mais dinâmica da *Internet*, nomeadamente para interagir com outros parceiros virtuais. Esta situação prende-se eventualmente com uma grande evolução das redes sociais nos últimos anos.

No entanto, o estudo apontava já para uma evolução a este nível, na medida em que confirmou que “os jovens utilizam a *Internet* sobretudo, para interesse pessoal, deixando a faceta de instrumento pedagógico para segundo plano.” (Ibid., p. 50). Este resultado levou-nos a concentrar noutras formas de interactividade que iremos analisar, em seguida.

A partir dos nossos indicadores simples, construímos três indicadores agregados de interactividade para podermos dar maior inteligibilidade à leitura do nosso quadro.

- Interactividade comunicacional
- Interactividade informacional
- Interactividade lúdica

### 3.3.1. Interactividade Comunicacional

Se considerarmos que comunicar é uma característica essencial de todo o ser humano e que comunicar é interagir, a interactividade deve ser aqui entendida como uma forma de comunicação humana.

O termo “interactividade,” abordado por Paulo Serra e que aqui queremos focar, desenvolveu-se a partir do modelo interaccional da comunicação, inspirado na Escola de Palo Alto. Por afinidade com o mesmo, nos anos 50, os informáticos procuraram compreender uma relação conciliadora entre o homem e a máquina, que evidenciasse como o processo de interactividade visava “uma cada vez maior convivialidade dos dispositivos técnicos”, explica o autor, ao citar Adriano Duarte Rodrigues (o.c. p. 7).

A *Internet* é extremamente explorada pelos meios de comunicação social, através do estímulo à participação directa da audiência, quer por SMS, quer por outras estratégias aperfeiçoadas como e-mails e cartas aos leitores com o objectivo de seduzir os utilizadores. O próprio jornalismo público reinventou a interactividade, passou a ser on-line, possibilitando a troca de opiniões entre o leitor e o jornalista, convidando aos fóruns de discussão, à abertura de *blogs*, etc. (ibidem).

SERRA (2003), apoiado noutros autores, explica que interactividade significa não só difusão – “one-to-many” e “one-way” como também interacção – “one-to-one” e “two-way” (Ibid., p.2). Desta maneira, o autor reconhece que a *Internet* tem capacidades originais. Por um lado, chega até audiências vastíssimas e muito diversificadas, e, por outro, nessa indiferenciação, cada indivíduo é um espectador que interage simultaneamente com a informação, a fonte e com os restantes destinatários. A *Internet* deve ainda ser vista como um “meta-medium”, na medida em que abrange todos os outros, acabando por possibilitar mais formas de interactividade do que qualquer outro (cfr., Ibid., p. 11).

Foi com base no modelo de interactividade proposto por este autor, que adaptámos, que construímos o indicador agregado da interactividade comunicacional.

Entendemos por interactividade comunicacional a que o autor denominou por reacção de utilizador-para-utilizador. Nós dividimo-la entre comunicação interpessoal directa (*chats*) e interpessoal indirecta (consulta e envio de *e-mails*).

### 3.3.1.1. Interactividade Comunicacional: Indicador Agregado

Interactividade Comunicacional		
Muito fraca interactividade comunicacional (2)	13	2,1%
(3)	35	5,6%
(4)	84	13,4%
(5)	106	16,9%
Interactividade Comunicacional Intermédia (6)	130	20,7%
(7)	81	12,9%
(8)	78	12,4%
(9)	43	6,9%
Muito forte Interactividade Comunicacional (10)	57	9,1%
Totais	627	100%

Perante a distribuição obtida para este indicador, cujo maior número de respostas se situa acima da interactividade intermédia, construímos três intervalos para o cálculo das tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico, por recurso ao teste de  $\chi^2$ , a saber:

[2;5] - Grau de interactividade comunicacional muito fraco

[6;7] - Grau de interactividade comunicacional média

[8;10] - Grau de interactividade comunicacional grande

### 3.3.1.2. Variações da Interactividade Comunicacional com as características dos respondentes

Verificámos que não se registam variações significativas com as características dos respondentes quanto ao género, ao nível de instrução familiar e ao ano de escolaridade, mas encontrámos variações estatisticamente significativas com a escola.

	Género	NIF	Escola	Ano
Graus de Liberdade	2	4	4	4
$\chi^2$	2,10	5,02	15,82	4,95
Probabilidade Observada	0,35	0,29	<0,01	0,35

Esta situação levou-nos a pensar sobre a envolvimento da escola e sobre as práticas escolares que aí se inserem, como determinantes para os hábitos sociais dos jovens.

Sobre este aspecto, é de salientar que o estudo de ABRANTES (2002a, pp. 1-227) salientava diferenças significativas em áreas geográficas diferentes. O autor confirmou que o interesse e o dever escolar registavam 81%, em Lisboa e 69%, em Coimbra. Contudo, o valor percentual mais elevado de alunos que procuravam informações para trabalhos escolares com muita frequência estava em Coimbra, com 16%, contra 11% em Lisboa.

Quanto ao género, os nossos resultados aproximaram-se com aquele estudo, uma vez que também não se verificaram diferenças significativas (cfr., o.c., p. 65).

No entanto, quando naquele estudo se pergunta os conteúdos que os alunos mais escolhem, são claramente as áreas relacionadas com arte e espectáculos, seguida dos jogos, e só depois a comunicação em linha e os sites de actualidade e informação.

As imagens virtuais e a criação de novos amigos através de rede não variam muito quer em termos de distribuição geográfica, quer em função dos géneros: tanto os rapazes como as raparigas apresentam valores elevados no que diz respeito à criação de novos amigos através da *Internet*. (cfr., *Ibid.*, p. 66).

Analisámos, em seguida, as variações da interactividade comunicacional com a escola.

### 3.3.1.3. Interactividade Comunicacional com a Escola

Interactividade Comunicacional	Escola			Total
	Rural	Semi-urbana	Urbana	
Muito fraca interactividade comunicacional [2;5]	106 38%	45 29%	87 45%	238 38%
Interactividade Comunicacional Intermédia [6;7]	102 37%	49 32%	60 31%	211 34%
Forte Interactividade Comunicacional [8;10]	70 25%	61 39%	47 24%	178 28%
Total	278 100%	155 100%	194 100%	627 100%

Graus de Liberdade 4  $\chi^2$  15,82 Probabilidade Observada <0,01

Da análise do quadro, ressalta que enquanto a fraca interactividade se situa mais frequentemente nas escolas urbanas, a interactividade forte situa-se mais frequentemente na escola semi-urbana. Este resultado surpreendeu-nos, uma vez que esperávamos que a maior interactividade recaísse sobre a escola urbana. No entanto, e tendo em consideração que a amostra é proveniente de instituições do ensino particular e cooperativo, também será de prever que a monitorização de todas as actividades dentro da escola estejam mais controladas.

Interpretamos esta tendência como uma consequência directa do tipo de cultura de escola, isto é, tratando-se de instituições particulares, poderão estar, também mais articuladas com a família, e, por outro lado, com as características do meio. Enquanto os jovens do meio urbano são estimulados pela grande diversidade de oferta de actividades de tempos livres e mais facilmente têm as tardes ocupadas com actividades extra escola, como desporto, explicações, etc., provavelmente o jovem da escola

semi-urbana passa mais tempo à espera da família. Já o jovem da escola rural, ao lado de casa, que vai tendo por perto outros familiares ou adultos com os quais a família vai estabelecendo laços de proximidade, tem mais tempo livre para si e para investir em actividades que lhe dão mais prazer.

### 3.3.2. Interactividade Informacional

Na mesma linha da interactividade comunicacional, a interactividade informacional é o tipo de interactividade que SERRA (2003) entendeu como a estabelecida de utilizador para documentos. Dividi-mo-la entre informação académica (3. Para fazer os TPCs e estudares para as disciplinas) e não académica (4. Para pesquisa de informação sobre assuntos do teu interesse), construindo um indicador agregado da interactividade informacional.

#### 3.3.2.1. Interactividade Informacional: Indicador Agregado

Como podemos verificar pela distribuição obtida para este indicador, a distribuição das respostas encontra-se deslocada no sentido da interactividade informacional mais forte.

Interactividade Informacional		
Muito fraca interactividade informacional (2)	3	0,5%
(3)	9	1,4%
(4)	28	4,4%
(5)	72	11,3%
Interactividade informacional Intermédia (6)	158	24,8%
(7)	156	24,5%
(8)	123	19,3%
(9)	45	7,1%
Muito forte Interactividade informacional (10)	44	6,9%
Totais	638	100,0%

Pela distribuição dos resultados, observamos que o maior número de respostas se situa acima do ponto intermédio da escala.

Assim, construímos três intervalos para o cálculo das tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico por recurso ao teste de  $\chi^2$ , a saber:

[2;5] - Grau de interactividade informacional fraco

[6;7] - Grau de interactividade informacional médio

[8;10] - Grau de interactividade informacional grande

### 3.3.2.2. Variações da Interactividade Informacional com as características dos respondentes

Através do quadro, verificámos que não se registam variações significativas da interactividade informacional com as características dos respondentes, à excepção do género.

	Género	NIF	Escola	Ano
Graus de Liberdade	2	6	4	4
$\chi^2$	7	2,19	1,92	6,09
Probabilidade Observada	0,03	0,90	0,75	0,19

Assim, centramos a nossa análise na variação da interactividade informacional com o género.

### 3.3.2.3. Variações da Interactividade Informacional com o Género

Pela análise do quadro, concluímos que, ao nível da interactividade intermédia, o número de respostas de rapazes e raparigas é muito semelhante. Já, ao nível da muito fraca interactividade, são os rapazes que evidenciam maior frequência das respostas, o que não acontece ao nível da muito forte interactividade comunicacional. Neste nível, são as raparigas que se evidenciam.

Interactividade Informacional	Género		Total
	Masculino	Feminino	
Muito fraca Interactividade Informacional [2;5]	66 21%	46 15%	112 18%
Interactividade Informacional Intermédia [6;7]	161 50%	152 48%	313 49%
Muito forte Interactividade Informacional [8;10]	93 29%	119 38%	212 33%
Total	320 100%	317 100%	637 100%

Graus de Liberdade 2  $\chi^2$  7 Probabilidade Observada 0,03

Pensamos que este facto poderá estar relacionado com a tendência repetidamente encontrada de que as raparigas investem mais nas aprendizagens escolares, o que cumulativamente conduz a que sejam estas mesmas raparigas que mais entram no ensino superior.

Estes dados repercutem também a tendência que encontrámos quando fizemos a caracterização do nível de instrução familiar da nossa amostra. São as mães que têm mais habilitações ao nível do ensino secundário e superior.

### 3.3.3. Interactividade Lúdica

Por Interactividade lúdica, entenda-se o tipo de interacção de utilizador para o sistema e que nós substituímos por interactividade utilizador-máquina, subdividida entre três subcategorias: jogos com outros colegas on-line (item 5), jogos de computador com parceiros virtuais (item 6) e redes sociais (item 7).

Seguidamente analisaremos a distribuição das respostas para este indicador.

#### 3.3.3.1. Interactividade Lúdica: Indicador Agregado

Como podemos constatar, a distribuição obtida para este indicador coloca o maior número de respostas acima do nível médio de interactividade.

Interactividade Lúdica		
Menor Interactividade Lúdica (2)	93	14,6%
(3)	79	12,4%
(4)	98	15,4%
(5)	64	10,1%
Interactividade lúdica média (6)	83	13,05%
(7)	64	10,06%
(8)	61	9,59%
(9)	29	4,56%
Maior Interactividade Lúdica (10)	65	10,22%
Totais	636	100%

Construímos três intervalos para o cálculo das tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico, por recurso ao teste de  $\chi^2$ , a saber:

[2;5] - Grau de interactividade lúdica muito fraco

[6;7] - Grau de interactividade lúdica média

[8;10] - Grau de interactividade lúdica muito grande

#### 3.3.3.2. Variações da Interactividade Lúdica com as características dos respondentes

Seguidamente, pela análise do quadro, verificámos mais uma vez que não se registam variações significativas da interactividade lúdica com as características dos respondentes, à excepção do género.

	Género	NIF	Escola	Ano
Graus de Liberdade	2	6	4	6
$\chi^2$	143,88	9,60	6,52	3,43
Probabilidade Observada	<0,01	0,14	0,16	0,75

Esta situação levou-nos a pensar que, mais uma vez, ambos os sexos têm formas de interactividade diferente, decorrente das suas características próprias e, talvez, também devido à herança cultural que socialmente atribui tarefas e comportamentos diferentes a ambos os sexos.

### 3.3.3.3. Interactividade Lúdica com o Género

Interactividade Lúdica	Género		Total
	Masculino	Feminino	
Muito fraca interactividade Lúdica [2;5]	96 30%	237 75%	333 52%
Interactividade Comunicacional Lúdica [6;7]	93 29%	54 17%	147 23%
Muito forte Interactividade Lúdica [8;10]	131 41%	24 08%	155 24%
Total	320 100%	315 100%	635 100%

Graus de Liberdade 2  $\chi^2$  143,88 Probabilidade Observada <0,01

Neste caso, verificamos que na interactividade intermédia e forte, se salientam os rapazes. Na muito fraca interactividade lúdica, são as raparigas que apresentam maior número de respostas. Relembramos aqui a tendência anteriormente encontrada de que, os géneros se comportam de forma diferente em relação ao tipo de interactividade que procuram na *Internet*. Enquanto as raparigas dominam na interactividade informacional intermédia e forte, na interactividade lúdica, são claramente os rapazes. Isto é, enquanto as raparigas usam mais a *Internet* para realizar os trabalhos de casa, estudar para as disciplinas e procurar informação do seu interesse, os rapazes procuram-na para outro tipo de interactividade, nomeadamente os jogos e as redes sociais.

Esta questão leva-nos a problematizar até que ponto o uso da *Internet* modifica, enriquece, ou altera comportamentos sociais, modos de aprendizagem, hábitos de consumo mediático e cultural.

**Em síntese**, decorrente das mudanças sociais, os tempos livres foram-se alterando para responder às novas exigências da modernidade. Consequentemente surgiram novas formas de socialização entre os jovens que não privilegiam tanto como outrora o convívio directo. Com efeito, as actividades mais escolhidas pelos alunos da nossa amostra foram as que se prendem com uma relação mediada, nomeadamente a *Internet* e os jogos – as novas tecnologias.

A relação directa, presente na opção “brincar com os amigos” e “actividades fora da escola”, surge em segundo lugar, seguida da opção “ver televisão”.

Os resultados obtidos parecem confirmar uma tendência para a mudança de hábitos sociais e novas formas de socialização, que, no nosso entender, deve merecer a atenção dos educadores, uma vez que apontam para o que poderá ser visto como um empobrecimento da qualidade relacional e comunicacional. Os adolescentes interrogados tendencialmente parecem preferir actividades mentais mais passivas e limitativas do que brincar e criar.

Relativamente ao acompanhamento na *Internet*, podemos concluir que quase metade dos jovens respondentes não têm acompanhamento desejável, se somarmos a percentagem daqueles que referem que os pais não têm disponibilidade (7,7%) aos 37,9% que referem que os pais desconhecem os sítios por onde os filhos navegam (45,6%). Os valores relativos ao maior e ao menor acompanhamento são semelhantes.

Após a análise das tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico, por recurso ao teste de  $\chi^2$ , constatámos que, o acompanhamento na *Internet* variava significativamente apenas com o género, verificando-se que o grau de acompanhamento fraco é tendencialmente maior nas raparigas, enquanto o grau de acompanhamento forte é tendencialmente maior nos rapazes.

Estes resultados poderão exprimir uma certa tendência cultural em que as famílias tradicionalmente são mais exigentes com as raparigas do que com os rapazes, no que diz respeito ao grau de maturidade e responsabilidade.

Quanto ao uso da *Internet*, verificámos que a escolha mais frequente é para participar em redes sociais. Em segundo lugar, as escolhas mais frequentes recaíram sobre a pesquisa de informação, com 28% de respostas e, em terceiro lugar, a consulta e o envio de mensagens.

Contrariamente ao estudo de ABRANTES (2002a), em que a *Internet* era mais usada para pesquisa de informação, os nossos resultados, oito anos mais tarde, evidenciam a explosão das redes sociais.

Para uma melhor análise dos nossos dados, construímos três indicadores agregados: interactividade comunicacional, interactividade informacional e interactividade lúdica.

Constatámos que o grau de interactividade comunicacional mais fraco acontece na escola urbana e o grau de interactividade comunicacional mais forte regista-se na escola rural.

Atribuímos a este resultado a influência das práticas pedagógicas diferenciadas que podem estimular o uso da *Internet* e as características específicas do meio. Neste sentido, considerámos que a

proximidade do emprego e o grau de acompanhamento familiar têm influência na ocupação de tempos livres dos jovens. A maior oferta de actividades na cidade quer por imposição da família quer pela disponibilidade e variedade das mesmas (centros comerciais, cinema, cafés, centros de jogos, etc.) pode levar a que haja menos tempo ou menos necessidade de conviver com outros jovens de forma mediada.

Quanto à interactividade informacional, verificámos que se registam variações estatisticamente significativas apenas com o género. Os rapazes distinguem-se das raparigas pela fraca interactividade, enquanto as raparigas se destacam pela forte interactividade comunicacional. Considerámos que este resultado poderia evidenciar as características intrínsecas do género que reportam as raparigas com maior interesse pelos estudos, enquanto os rapazes se interessam mais pela acção.

Já no que se refere à interactividade lúdica, também só encontramos variações com o género. Os rapazes salientam-se pela interactividade intermédia e forte e as raparigas pela fraca interactividade, o que nos permite reforçar que há uma tendência para que os géneros se comportem de forma diferente em relação à *Internet*.

Assim, concluímos que enquanto as raparigas se destacam na procura de informação, realizar os trabalhos de casa, estudar para as disciplinas e procurar informação do seu interesse, os rapazes procuram a *Internet* para outro tipo de interactividade, nomeadamente para jogos e redes sociais.

## 4. RELAÇÃO ENTRE PARES

No âmbito da socialização dos jovens é importante atentar no desenvolvimento emocional e psicossocial equilibrado. Durante o período da adolescência, a auto-imagem e conseqüentemente o bem-estar individual e social de cada um são fundamentais para viver em harmonia. A escola, onde o universo de inter-relações se desenvolve a par dos afectos e da personalidade, é também o ambiente que intensamente faz mais parte da vida de jovens e adolescentes. Neste ambiente diverso, cada vez mais cheio de competitividade e de incerteza pelo medo de errar e da retaliação, cresce o clima de insegurança e por vezes, de angústia que se traduz de muitas formas quer pelo desinvestimento quer pela agressividade nas relações. Por essa razão, faz todo o sentido olhar para dentro da escola, para fomentar a segurança e diminuir a retaliação, através da compreensão do que “as crianças e adolescentes expressam de melhor e de pior, numa atitude globalmente construtiva, de amparo e de resolução do negativo, de estímulo e de exaltação do positivo” (STRECHT, p. 100). É importante ter em

conta que a escola deve ser um espaço que privilegie não só a transmissão de saberes mas também que procura condições para o desenvolvimento do bem-estar individual e da paz interior, potenciadora de uma vivência em harmonia com os outros e no grupo, aspectos fundamentais do crescimento são. Só assim a escola faz sentido, uma escola onde haja “vontade de dar aos mais novos o poder de se compreenderem, de se gostarem, de terem vontade de aprenderem. É desse poder que nasce a vontade primeira e última da vida: ser” (ibidem).

Neste capítulo, pretende-se descrever as representações dos respondentes em relação à qualidade das relações que estabelecem com os outros, bem como a forma de comunicação que os colegas mais frequentemente estabelecem entre si.

Em primeiro lugar, formulámos um conjunto de três perguntas para compreender melhor como é que os alunos avaliavam a relação entre colegas, entre a sua turma e as outras turmas e entre alunos mais novos e mais velhos.

Relação entre Pares						
	Muito más	Más	Razoáveis	Boas	Muito Boas	Totais
Relação com colegas	8 1,2%	5 0,8%	80 2,1%	315 47,6%	254 38,4%	662 100%
Relação entre turmas	8 1,2%	8 1,2%	182 27,5%	388 58,6%	76 11,5%	662 100%
Relação entre alunos mais novos e alunos mais velhos	9 1,4%	16 2,4%	274 41,4%	300 45,3%	63 9,5%	662 100%

A partir da análise do quadro, pode-se compreender que, em geral, as relações “eu e os outros” são boas, no entanto, é ao nível da relação com colegas que se registam valores mais altos, seguindo-se a relação entre turmas e, em terceiro lugar, entre alunos mais novos e alunos mais velhos. Digamos que, a relação entre jovens vai-se esbatendo, à medida que se afastam do grupo de pares mais significativo.

Note-se ainda que o maior número de respostas recai inequivocamente sobre as “boas” relações, voltando a descer nas “muito boas” relações entre colegas.

Para estudar eventuais variações deste indicador com as características dos respondentes, elaborámos as tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico por recurso ao teste de  $\chi^2$ .

## 4.1. Variações da Relação entre colegas com as características dos respondentes

Após a análise das tabelas de contingência, verificámos que não se registam variações significativas da relação com colegas com as características dos respondentes quanto ao género, à escola e ao ano de escolaridade. Porém, encontramos variações significativas com o nível de instrução familiar, que analisamos em seguida.

	Género	NIF	Escola	Ano
Graus de Liberdade	2	6	4	6
$\chi^2$	1,15	15,14	1,74	7,85
Probabilidade Observada	0,56	0,02	0,78	0,25

### 4.1.1. Relação com Colegas com o Nível de Instrução Familiar

Com o objectivo de analisarmos a variação deste indicador segundo o nível de instrução familiar, construímos o seguinte quadro:

Relação com colegas	Nível de Instrução Familiar				Total
	1.º / 2.º Ciclo 2	3.º Ciclo 3	Ens. Sec. 4	Ens. Superior 5	
Muito Más (1) Razoáveis (3)	21 18%	34 17%	19 11%	16 11%	90 14%
Relações boas (4)	56 47%	103 52%	84 48%	62 41%	305 48%
Relações muito boas (5)	42 35%	60 30%	72 41%	73 48%	247 38%
Total	119 100%	197 100%	175 100%	151 100%	642 100%

Graus de Liberdade 6  $\chi^2$  15,14 Probabilidade Observada 0,02

Como se pode verificar pela análise do quadro, as relações muito más e más entre colegas aumentam à medida que decresce a instrução familiar considerada. Já as relações muito boas acentuam-se com o nível de instrução familiar mais alto da família.

Estes resultados não surpreendem, na medida que já tínhamos abordado estas diferenças na primeira parte. Interpretámos esta tendência com o facto de vários estudos salientarem uma maior capacidade de resolução de problemas através do diálogo, nas famílias com um nível de instrução superior, uma vez que as competências relacionais articuladas com o desenvolvimento de um código linguístico mais elaborado são, regra geral, mais desenvolvidas.

Seguidamente iremos analisar as relações entre turmas com as características dos respondentes.

#### 4.1.1.1. Variações da Relação entre Turmas com as características dos respondentes

Para esta análise, procedemos à elaboração das tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico, por recurso ao teste de  $\chi^2$ , elaborando o seguinte quadro:

	Género	NIF	Escola	Ano
Graus de Liberdade	2	6	4	6
$\chi^2$	3,02	5,61	6,66	12,95
Probabilidade Observada	0,22	0,47	0,16	0,04

Concluimos que não se registam variações significativas da relação entre turmas com as características dos respondentes quanto ao género, ao nível de instrução familiar e à escola. Porém, encontramos variações significativas com o ano de escolaridade. Esta situação também não nos surpreendeu por considerarmos que durante o período de crescimento e maturação pessoal, a criança e o jovem passam por várias etapas com características específicas. Recordemos ainda que a amostra foi recolhida em estabelecimentos do ensino particular e cooperativo e que, tendo em consideração as características próprias destas escolas, o número de retenções é pouco significativo, havendo, por isso, uma relativa correspondência entre a idade dos alunos e o ano de escolaridade.

Iremos analisar agora as relações entre turmas com o ano de escolaridade.

#### 4.1.2. Relação entre Turmas com o Ano de Escolaridade

Dada a distribuição dos resultados, construímos o quadro seguinte para a análise da variação da relação entre a turma com o ano de escolaridade.

Relação entre turmas	Ano de Escolaridade			
	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	Total
Razoáveis ou más	79 28%	57 27%	60 36%	196 30%
Relações boas	168 60%	118 56%	97 58%	385 59%
Relações muito boas	32 11%	34 16%	10 06%	76 12%
Total	279 100%	209 100%	167 100%	657 100%

Graus de Liberdade 6  $\chi^2$  12,95 Probabilidade Observada 0,04

Ao contrário daquilo que é frequente dizer-se entre professores, o 8.º Ano não se revela aqui o ano mais problemático, mas antes o 9.º ano. As relações “más a razoáveis” entre turmas são as mais frequentes no nono ano, talvez porque o nível de exigência das relações interpessoais seja maior, assim como o grau de distanciamento como sinal de posicionamento e afirmação da personalidade.

A seguir, iremos analisar as variações da relação entre alunos mais novos e alunos mais velhos com as características dos respondentes.

## 4.2. Variações da Relação entre Alunos mais Novos e Alunos mais Velhos com as características dos respondentes

Relembramos que globalmente a pior opinião manifestada pelos alunos foi relativamente à relação entre mais novos e mais velhos.

Para a análise das tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico, por recurso ao teste de  $\chi^2$ , elaborámos o seguinte quadro:

	Género	NIF	Escola	Ano
Graus de Liberdade	1	3	2	2
$\chi^2$	0,12	3,85	0,82	1,16
Probabilidade Observada	0,73	0,28	0,66	0,56

Verificámos que não se registavam variações significativas com as características dos respondentes, pelo que depreendemos que, no relacionamento entre alunos mais novos e alunos mais velhos, estão presentes outras variáveis que, possivelmente, influenciam o grau de desenvolvimento e maturidade do que propriamente as características dos respondentes.

Tendo por base os resultados obtidos no conjunto das três perguntas que formulámos para estudar as relações interpares, resolvemos elaborar um indicador agregado da tonalidade relacional entre pares, para análises posteriores e que apresentamos, de seguida.

## 4.3. Tonalidade Relacional entre pares: Indicador Agregado

Dada a distribuição para este indicador, construímos três intervalos para o cálculo das tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico, por recurso ao teste de  $\chi^2$ , a saber:

[3;10] – Relações más-razoáveis;

[11,12] – Relações boas e

[13;15] – Relações muito boas

Tonalidade Relacional entre Pares		
Muito má (3)	4	0,6%
(5)	1	0,2%
Má (6)	2	0,3%
(7)	3	0,5%
(8)	14	2,1%
Razoável (9)	37	5,6%
(10)	91	13,8%
(11)	138	20,9%
Boa (12)	181	27,5%
(13)	123	18,7%
(14)	34	5,2%
Muito Boa (15)	31	4,7%
Totais	659	100%

Pela distribuição dos resultados, verificamos que, neste caso, o maior número de respostas se encontra acima do ponto médio da tonalidade relacional, o que não nos surpreendeu, por comparação às análises anteriores.

Vamos recorrer a este indicador em análises posteriores, para cruzamentos com outras variáveis.

#### **4.4. Rituais de Interação Social e Comunicação entre pares**

Como vimos anteriormente, na parte teórica, a forma como os jovens comunicam entre si e o tipo de relações que se estabelecem na escola tem despertado a atenção de sociólogos e educadores, no âmbito a socialização escolar.

Dada a pertinência do contexto relacional, interessou-nos analisar as interações que se estabelecem na cena escolar, recorrendo a duas perspectivas distintas: a Escola de Palo Alto e a Escola de Chicago.

A primeira perspectiva, patente na obra de WATZLAVICK et al (1967, pp. 76-79), está centrada na comunicação humana. De acordo com a mesma, é impossível não comunicar. As relações que se estabelecem são vistas como um complexo de mensagens que vão muito para além das trocas verbais, incluindo-se aí todo o comportamento como comunicação. Assim, na relação com os outros, cada sujeito projecta definições sobre essa relação, podendo assumir três formas: confirmar, rejeitar ou até modificar os outros envolvidos na comunicação.

Na “confirmação”, há reciprocidade, isto é, o interlocutor confirma o “eu” do outro, assegurando a continuidade do desenvolvimento da comunicação e da relação.

Na “rejeição”, o indivíduo rejeita a definição apresentada pelo outro, sem rejeitá-lo, propriamente, continuando a existir “um reconhecimento limitado do que está sendo rejeitado” (ibid., p. 78).

Na “desconfirmação”, considerada a possibilidade mais importante, do ponto de vista pragmático e psicopatológico, é a atitude do sujeito que, ao desinteressar-se pela sua existência na comunicação, nega a existência do outro.

Para estudarmos este aspecto, articulámos a perspectiva anterior com os rituais de interacção humana de MARK & PICARD (1992). Tivemos como objectivo, reflectir sobre a forma como os rituais de interacção social acontecem no contexto institucional da escola, onde se inscrevem situações variadas de interdependência, movidas por objectivos e por diversas perspectivas, mas circunscritas a uma ritualização na comunicação (cfr., MARK & PICARD, p. 115). Na reciprocidade de relações, cada actor adopta modos e estilos interactivos diferentes que os autores denominaram de rituais de interacção social, a saber:

Rituais de Acesso - são os rituais que têm como objectivo a aproximação ou o afastamento, o começo ou o encerramento da comunicação, o iniciar de um contacto ou a separação. Estes exprimem-se através de uma saudação.

Rituais de Confirmação - são os que “visam responder às expectativas e às necessidades psicológicas manifestadas na comunicação” (ibid., p. 128). Neles se incluem a generalidade das saudações, os convites, os cumprimentos, presentes em pequenos gestos que mostram a sensibilidade perante o que está a acontecer com outra pessoa. Nesta situação, vamos utilizar outra denominação, optando por “rituais de encontro”, retomando a que já tinha sido adoptada pelos existencialistas, para não se confundir com o nível da confirmação da pragmática da comunicação humana (Ibid., p. 78).

Rituais de Reparação - são aqueles que, ao reavaliar a situação, procuram mudar o significado de uma acção, reparando o que se considera ser moralmente inaceitável para não ferir o interlocutor. Estes exprimem-se através de uma justificação, um pedido de desculpa ou uma súplica.

Enquanto estes três tipos de rituais são facilitadores da comunicação que estruturam as relações sociais, um outro tipo de ritual, as transgressões, situam-se num nível oposto.

Transgressões - são todos os actos agressivos que têm por base a intrusão no espaço do outro, a afronta, a indecência ou a violência. Estes rituais exprimem indiferença, desdém, desejo activo de

ferir, vexar ou humilhar, demarcando-se, assim, dos rituais confirmativos. As ofensas como os assobios, as injúrias e a violência podem também assumir um carácter ritualizado (cfr, *ibid.*, pp. 127-131).

Assim, para esse efeito, pareceu-nos pertinente elaborar um conjunto de perguntas que, partindo dos rituais de interação social, analisassem a comunicação nas três vertentes: confirmação, desconfirmação e rejeição.

Elaborámos, então, quatro perguntas (perguntas 14,15,16 e 17 do nosso questionário), cada uma incidindo sobre um tipo de ritual. Da mesma forma, para cada uma das perguntas, foram dados três itens à escolha que expressavam os três níveis de comunicação que referimos: confirmação, desconfirmação e rejeição, no entanto apenas ao nível dos três primeiros rituais de interação, abdicando das transgressões.

*Ritual de acesso* – “Na segunda-feira, ao chegar à escola depois do fim-de-semana, quando os alunos passam uns pelos outros, o que acontece mais frequentemente?

- Cumprimentam-se sempre que chegam à escola (confirmação).
- Passam uns pelos outros como se nem se vissem (desconfirmação).
- Passam pelos colegas e insultam-se (rejeição).

*Ritual de encontro* – “Quando os colegas da tua turma estão a conversar uns com os outros o que é que acontece mais vezes?

- Interessam-se pela opinião uns dos outros (confirmação).
- Não ouvem as opiniões nem dão satisfações (desconfirmação).
- Quando há opiniões diferentes, discutem-nas querendo impor as suas opiniões aos outros (rejeição).

*Ritual de reparação* – “Quando um aluno dá conta que pode ter magoado outro(s), o que é que faz?

- Acaba por pedir desculpas quando reconhece que errou (confirmação).
- Mesmo que reconheça que fez mal, não diz nada (desconfirmação).
- Quando procede mal, não pede desculpa, mas explica as razões do seu procedimento (rejeição).

Optámos por apresentar um quadro com os valores obtidos apenas nas três situações para facilitar a nossa leitura.

Rituais de Interação Social			
	Acesso: Cumprimento	Encontro: Conversas	Reparação: Pedir desculpa
Confirmação	606 91,8%	360 55,6%	414 63,3%
Desconfirmação	41 6,2%	61 9,4%	102 15,6%
Rejeição	13 2,0%	226 34,9%	138 21,1%
Totais	660 100%	647 100%	654 100%

Numa primeira abordagem, verificamos que a grande maioria dos respondentes refere que os colegas se sentem mais frequentemente confirmados nas relações que estabelecem com os outros, quer seja nos cumprimentos, nas conversas ou mesmo na reparação, pedindo desculpas quando procedem mal.

Todavia, a maior confirmação surge ao nível dos rituais de acesso, o que não surpreende, tendo em conta os resultados obtidos no ponto anterior sobre a qualidade das relações interpessoais vivida na escola, seguidos dos rituais de reparação e por fim, os rituais de encontro que registam 55,6% das respostas.

Nas situações de encontro, o que surge a seguir à confirmação é claramente a rejeição. Nos rituais de reparação também é a rejeição que vem em segundo lugar mas seguida de muito perto pela desconfirmação.

Em terceiro lugar, a rejeição é o aspecto da comunicação que nos rituais de encontro regista uma percentagem significativa de 34,9% dos nossos respondentes, que consideraram que a comunicação entre pares se manifesta mais ao nível da imposição de opiniões e ideias.

Se, por um lado, podem traduzir alguma dificuldade nas relações interpessoais, por outro, é certo que por vezes, o entrar no jogo pela negativa pode não ser sinal de antagonismo e de desintegração, pode simplesmente ser uma regra do jogo momentânea que, a par e passo, é reparada na diversidade de aspectos que estão na base do colorir das relações humanas.

Do ponto de vista da comunicação, por vezes, quanto mais espontânea e saudável é a comunicação, mais recua a relação para o plano secundário, fazendo com que o conteúdo seja menos valorizado. No entanto, estes aspectos não devem desmerecer a atenção dos educadores para que se corrijam práticas escolares, prevenindo o medo da troça e da retaliação e o afastamento dos mais fracos em termos de liderança do grupo de referência.

Seguidamente, procurámos estudar as eventuais variações de cada um destes indicadores com as características dos respondentes, elaborando as tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico, por recurso ao teste de  $\chi^2$ .

#### 4.4.1. Variações dos Rituais de Acesso com as características dos respondentes

Verificámos que não se registam variações significativas dos rituais de acesso com as características dos respondentes, quanto ao nível de instrução familiar e ao ano de escolaridade. Porém, encontramos variações significativas com género e a escola. Os rituais de acesso também variaram com a tonalidade relacional entre pares.

	Género	NIF	Escola	Ano	Tonalidade Relacional
Graus de Liberdade	1	3	2	2	2
$\chi^2$	3,91	3,26	14,90	3,86	7,32
Probabilidade Observada	0,05	0,35	<0,01	0,15	0,03

##### 4.4.1.1. Rituais de Acesso com o Género

Após a análise do quadro, verificámos algumas diferenças em relação à forma como os alunos e as alunas dizem que se comportam perante o cumprimento. Embora os respondentes de ambos os grupos tenham assumido que se sentem maioritariamente confirmados, é no grupo das raparigas onde este resultado se acentua. No aspecto oposto – desconfirmação/rejeição, são os rapazes que recebem mais respostas nesse sentido.

Rituais de Acesso: Cumprimento	Género		
	Masculino	Feminino	Total
Confirmação (1)	296 90%	309 94%	605 92%
Desconfirmação (2) Rejeição (3)	34 10%	20 06%	54 08%
Total	330 100%	329 100%	659 100%

Graus de Liberdade 1  $\chi^2$  3,91 Probabilidade Observada 0,05

Tendo em conta as características do comportamento juvenil, em relação ao género, que abordámos na parte teórica, pensámos que as raparigas poderão ser consideradas pelos respondentes

como mais competentes ao nível da comunicação, enquanto os rapazes sejam associados ligeiramente mais à acção e à imposição.

#### 4.4.1.2. Rituais de Acesso com a Escola

Através da análise do quadro, podemos verificar que, embora se verifiquem percentagens muito altas relativas ao aspecto da confirmação nos rituais de acesso em todas as escolas, é na escola rural que encontramos valores mais baixos de confirmação. A tendência de maior intensidade da confirmação regista-se tanto na escola semi-urbana como na urbana.

Rituais de Acesso: Cumprimento	Escola			
	Rural	Semi-urbana	Urbana	Total
Confirmação	252 87%	157 95%	197 96%	606 92%
Desconfirmação / Rejeição	37 13%	9 05%	8 04%	54 08%
Total	289 100%	166 100%	205 100%	660 100%

Graus de Liberdade 2  $\chi^2$  14,90 Probabilidade Observada <0,01

Reflectindo sobre a tendência destes resultados, considerámos que talvez o tipo de contextos comunicacionais e relacionais, inerente ao meio rural, tenha influência na dinâmica das relações. Neste meio, onde todos se conhecem, é compreensível que haja uma maior proximidade de relações e, conseqüentemente uma maior abertura à comunicação e às brincadeiras. No entanto, importa considerar que na escola rural pode ocorrer com maior frequência, que um grupo considerável de alunos já se tenha encontrado, por exemplo, no caminho, antes de chegar à escola. Inicialmente pensámos que os dados poderiam indicar que os jovens da escola rural não valorizassem tanto este ritual por haver um nível de confiança maior entre eles. Todavia, como veremos mais adiante, não nos parece que desvalorizem este aspecto. Também é possível que sejam mais exigentes na qualidade das relações interpessoais, quando sentem que o aspecto afectivo é atingido.

Seguidamente apresentamos a tabela de contingência segundo a tonalidade relacional.

#### 4.4.1.3. Rituais de Acesso com a Tonalidade Relacional

Dando continuidade ao nosso estudo, no sentido de reforçar a nossa análise, elaborámos ainda as tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico, por recurso ao teste de  $\chi^2$ , dos rituais de acesso com a tonalidade relacional.

Rituais de Acesso: Cumprimento	Tonalidade Relacional entre Pares			
	Relações Más/Razoáveis entre colegas	Boas Relações entre colegas	Muito Boas Relações entre colegas	Total
Confirmação (1)	130 87%	295 93%	176 94%	601 92%
Desconfirmação (2) Rejeição (3)	20 13%	22 07%	11 06%	53 08%
Total	150 100%	317 100%	187 100%	654 100%

Graus de Liberdade 2  $\chi^2$  7,32 Probabilidade Observada 0,03

A confirmação sendo sempre largamente maioritária, acentua-se à medida que melhora a tonalidade relacional entre pares.

#### 4.4.2. Variações dos Rituais de Encontro com as características dos respondentes

Centrando-nos agora nos rituais de encontro e para estudar eventuais variações deste indicador com as características dos respondentes, também elaborámos as tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico.

	Género	NIF	Escola	Ano	Tonalidade Relacional
Graus de Liberdade	2	6	4	4	4
$\chi^2$	7,48	4,36	2,12	3,99	31,24
Probabilidade Observada	0,02	0,63	0,71	0,41	<0,01

Verificámos, após a análise do quadro, que os rituais de encontro variam, à semelhança dos rituais de acesso, de forma estatisticamente significativa com o género e com a tonalidade relacional.

Em seguida, apresentamos a tabela de contingência e respectivo tratamento estatístico.

##### 4.4.2.1. Rituais de Encontro com o Género

De acordo com a análise do quadro, embora rapazes e raparigas reconheçam em grande maioria que há confirmação nas situações de encontro, essa maioria acentua-se nas raparigas. Acresce que a rejeição é mais sentida pelas alunas do que pelos seus colegas.

A desconfirmação revela uma tendência inversa.

Rituais de Encontro: As conversas	Género		
	Masculino	Feminino	Total
Confirmação (1)	177 54%	182 57%	359 56%
Desconfirmação (2)	41 13,0%	20 06%	61 09%
Rejeição (3)	109 33%	117 37%	226 35%
Total	327 100%	319 100%	646 100%

Graus de Liberdade 2  $\chi^2$  7,48 Probabilidade Observada 0,02

Pensando numa possível explicação para interpretarmos estes dados, voltamos a centrar-nos nas características do género, sublinhando o que anteriormente dissemos, relativamente aos rituais de acesso.

O comportamento de maior rejeição recai sobre os raparigas, embora as raparigas pareçam ser mais assumidamente bem sucedidas na comunicação entre pares, desconfirmando-se menos.

#### 4.4.2.2. Rituais de Encontro com a Tonalidade Relacional

À semelhança dos rituais anteriores, também analisámos as variações com a tonalidade relacional entre pares.

Rituais de Encontro: As conversas	Tonalidade Relacional entre Pares			
	Relações Más/Razoáveis entre colegas	Boas Relações entre colegas	Muito Boas Relações entre colegas	Total
Confirmação (1)	55 37%	177 57%	126 68%	358 56%
Desconfirmação (2)	20 14%	27 09%	13 07%	60 09%
Rejeição (3)	72 49%	105 34%	47 25%	224 35%
Total	147 100%	309 100%	186 100%	642 100%

Graus de Liberdade 4  $\chi^2$  31,24 Probabilidade Observada <0,01

Verificámos que a confirmação aumenta com a qualidade das relações e que a rejeição, pelo contrário, aumenta com o agravar das relações entre os jovens.

Como esperávamos, também é no nível de menor qualidade de relações entre colegas que se regista a maior percentagem de desconfirmação. Esta percentagem também não deve ser ignorada, uma vez que representa quase um sétimo dos adolescentes que se sentem desconfirmados. Alertados para os perigos de uma adolescência problemática ao nível das relações entre pares e dos pos-

síveis problemas levantados ao desenvolvimento equilibrado da personalidade e ao desenvolvimento pessoal e sócio afectivo, estes valores reclamam um olhar atento sobre a vida na escola.

Seguidamente, concentrámo-nos nos rituais de reparação.

### 4.4.3. Variações dos Rituais de Reparação com as características dos respondentes

Continuando a análise dos rituais de interação, elaborámos as tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico, por recurso ao teste de  $\chi^2$ , para os rituais de reparação.

	Género	NIF	Escola	Ano	Tonalidade Relacional
Graus de Liberdade	2	6	4	6	4
$\chi^2$	3,79	8,24	11,58	7,13	35,61
Probabilidade Observada	0,15	0,22	0,02	0,31	<0,01

Pela análise do quadro, podemos verificar que os rituais de reparação não variam com as características dos respondentes, à excepção da escola. Apresenta também variações com a tonalidade relacional.

#### 4.4.3.1. Rituais de Reparação com a Escola

Como podemos verificar pela análise do quadro, é na escola rural que os nossos respondentes mais referem que os colegas se sentem confirmados, talvez pela envolvimento do meio onde todos se conhecem e se verificar um nível de convivência e confiança maior.

Rituais de Reparação - Pedir desculpa	Escola			
	Rural	Semi-urbana	Urbana	Total
Confirmação (1)	198 69%	88 54%	128 64%	414 63%
Desconfirmação (2)	43 15%	32 20%	27 13%	102 16%
Rejeição (3)	48 17%	44 27%	46 23%	138 21%
Total	289 100%	164 100%	201 100%	654 100%

Graus de Liberdade 4  $\chi^2$  11,58 Probabilidade Observada 0,02

Quanto à desconfirmação e à rejeição, é sobre a escola semi-urbana que vão recair as percentagens mais altas. Esta tendência poderá estar relacionada com o maior desenraizamento dos alunos da periferia da cidade que frequentam a escola semi-urbana.

#### 4.4.3.2. Rituais de Reparação com a Tonalidade Relacional

Quisemos ainda analisar as variações dos rituais de reparação com a tonalidade relacional entre pares. Elaborámos o quadro que se segue.

Após a sua análise, concluímos que também aqui a confirmação aumenta com a qualidade das relações entre pares e que a desconfirmação e a rejeição, pelo contrário, aumentam com a menor qualidade das relações entre colegas, o que não nos surpreendeu, confirmando a tendência anteriormente encontrada.

Rituais de Reparação - Pedir desculpa	Tonalidade Relacional entre Pares			
	Relações Más/Razoáveis entre colegas	Boas Relações entre colegas	Muito Boas Relações entre colegas	Total
Confirmação (1) (1)	65 44%	207 66%	138 74%	410 63%
Desconfirmação (2) (2)	38 26%	42 13%	22 12%	102 16%
Rejeição (3) (3)	46 31%	63 20%	27 14%	136 21%
Total	149 100%	312 100%	187 100%	648 100%

Graus de Liberdade 4  $\chi^2$  35,61 Probabilidade Observada <0,01

Concluímos que quanto melhor forem as relações entre pares, melhor é a comunicação e, consequentemente, mais os jovens se sentem confirmados.

**Em síntese**, no conjunto das três perguntas que elaborámos para apurar a qualidade das relações: relação com colegas, relação entre turmas e relação entre alunos mais novos e alunos mais velhos, verificou-se que são maioritariamente “boas”. Mas, é ao nível da relação com colegas que se registam valores mais altos. Estas vão decrescendo à medida que as relações se tornam mais distanciadas entre alunos mais novos e alunos mais velhos.

A relação entre alunos mais novos e mais velhos é avaliada menos positivamente independentemente das características consideradas. Esta tendência possivelmente poderá ter a ver, como referimos, com a relação mais distanciada do campo restrito da turma e das turmas do mesmo ano, com quem têm mais afinidade. Assim, porventura, a relação entre colegas mais novos e colegas mais velhos obedece a vários critérios diferenciados, onde possivelmente estão presentes variáveis sociológicas de contornos diferentes, nomeadamente, as características do grupo, o sentido de pertença desenvolvido, os interesses, entre outros, e não propriamente as características dos respondentes.

Com base neste três tipos de relações, construímos ainda um indicador agregado da tonalidade relacional entre pares, prevendo cruzamentos posteriores com outros indicadores.

Centrando-nos ainda na relação entre jovens, focámos a nossa atenção nos rituais de interacção social e na comunicação entre pares. Optámos por elaborar um conjunto de perguntas que, partindo dos rituais de interacção social (*ritual de acesso, ritual de encontro e ritual de reparação*) analisassem a comunicação nas três vertentes: confirmação, desconfirmação e rejeição.

Os rituais de acesso, reparação e encontro registam, por ordem decrescente o maior número de respostas. Verificamos que a grande maioria dos respondentes refere que os colegas se sentem mais frequentemente confirmados nas relações que estabelecem com os outros, o que confirma a tendência anteriormente encontrada relativamente à qualidade das relações interpessoais vivida na escola.

A rejeição é o aspecto, ao nível da comunicação, que se destaca mais a seguir à confirmação nos rituais de encontro. O mesmo acontece nos rituais de reparação.

Procurando ainda estudar as eventuais variações de cada um destes indicadores com as características dos respondentes, elaborámos as tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico, por recurso ao teste de  $\chi^2$ , tendo verificado que todos variavam com algumas das características dos respondentes.

Para facilitar a nossa síntese, apresentamos um quadro com as variações encontradas.

Rituais de Interação Social: Comunicação entre pares		
Rituais de Interação social	Variações	
	Características dos respondentes	Outras Variações
Acesso: cumprimento	Género Escola	Tonalidade Relacional
Encontro: conversas	Género	Tonalidade Relacional
Reparação: pedir desculpas	Escola	Tonalidade Relacional

Os rituais de acesso e de encontro variam estatisticamente com o género e com a tonalidade relacional. Há, contudo diferenças de comportamento relativamente aos dois rituais. Enquanto nos rituais de acesso, cumprimento matinal, rapazes e raparigas recebem um grande número de respostas, ainda assim, sobressaindo as raparigas, os rapazes recebem mais respostas a desconfirmá-los nos rituais de encontro (conversas), registando o dobro da percentagem obtida pelas raparigas. Contudo, nestes rituais, as raparigas são mais rejeitadas do que os rapazes.

Esta tendência confirma o que anteriormente dissemos, o comportamento mais problemático recai sobre os rapazes, mais associados à acção e a uma certa verbosidade expressa através de algumas injúrias, enquanto as raparigas parecem ser mais assumidamente bem sucedidas na comunicação entre pares, desconfirmando-se menos.

Os rituais de acesso, de encontro e de reparação também variam de forma estatisticamente significativa com a tonalidade relacional. Nos três casos, a confirmação, quer nos rituais de acesso, expressos através do cumprimento quer nos rituais de encontro, expressos através das conversas, ou ainda nos rituais de reparação, expressos através de um pedido de desculpas aumentam inequivocamente ao melhorar a tonalidade das relações entre colegas. Concluimos assim que, quanto melhor forem as relações entre pares, melhor é a comunicação e, conseqüentemente, maior é o grau de confirmação entre os jovens. A rejeição e a desconfirmação, pelo contrário, aumentam com o agravar das relações entre pares. Verificámos que os rituais de encontro (conversas) variavam com o género. Enquanto na rejeição as raparigas são mais rejeitadas, na desconfirmação são nitidamente os rapazes.

Verificámos que os rituais de acesso e os rituais de reparação variavam com a escola de forma diferente.

Os rituais de acesso registam valores relativos à confirmação muito altos em todas as escolas, sendo a escola rural a que regista valores menos altos. A tendência vai no sentido de a confirmação aumentar com a aproximação do meio urbano e decrescer, à medida que nos aproximamos da escola rural. Inversamente, também é na escola rural que se verificam maiores percentagens de alunos que consideram que os colegas se sentem mais desconfirmados e rejeitados decrescendo, à medida que nos aproximamos da escola urbana.

Interpretámos a tendência destes resultados, tendo em conta o tipo de contextos comunicacionais e relacionais, inerentes ao meio rural. Num meio onde todos se conhecem, é plausível que a chegada à escola não seja o primeiro contexto do cumprimento matinal. Porventura, já se cumprimentaram no caminho ou noutra situação anterior. Na escola rural, onde esperávamos uma maior aceitação e uma maior comunicação entre todos, muitos alunos poderão ser, talvez, até mais exigentes, quando sentem que o aspecto afectivo é atingido. No entanto, também pode acontecer que estes rituais não sejam tão valorizados no contexto rural, em relação a aspectos que consideram mais sérios, como é o caso do restabelecimento das relações e da continuidade da comunicação, presente nos rituais de reparação. Talvez a complexidade dos resultados obtidos aponte para a pluralidade de lógicas agre-

gadas num projecto global que é o da própria construção da identidade, a partir da experiência vivida na escola, o que nos reporta para DUBET (1994).

Esta explicação faz sentido quando analisamos os rituais de reparação, que registam uma tendência inversa. É efectivamente na escola rural que os nossos respondentes mais referem que os colegas se sentem confirmados, talvez pelo maior enquadramento do meio rural que confere níveis de convivência e confiança maiores. Da mesma forma, se compreende que nos rituais de reparação haja mais desconfirmação e rejeição na escola semi-urbana do que nas outras escolas. Esta tendência poderá estar relacionada com o maior desenraizamento dos alunos da periferia da cidade que frequentam a escola semi-urbana.

Todos estes resultados que incentivam o olhar para dentro da escola, levam-nos ao capítulo seguinte – problemas de convivência.

## 5. PROBLEMAS DE CONVIVÊNCIA

Um grande número de estudos sobre a realidade escolar coloca o seu enfoque na indisciplina e na violência. AMADO (2000, pp. 6-7) analisa-a como fenómeno relacional e interactivo que interage com outros aspectos, nomeadamente os conflitos de poder e a dimensão simbólica ligada a crenças e expectativas dos jovens.

Por essa razão, propõe três níveis diferentes de indisciplina, tendo em conta a sua natureza intrínseca, a saber:

Desvios à regra - que perturbam o funcionamento das aulas;

Conflitos professor-aluno – que põem em causa a autoridade do professor, abrangendo a violência e o vandalismo contra a escola;

Conflitos inter-pares, incluindo-se aí o *bullying*.

É na literatura espanhola que vamos encontrar o termo “convivência”. Para CASARES (2007, p. 19), convivência é a “acção de viver e relacionar-se com outras pessoas”. A convivência pode ser “boa ou má, positiva ou negativa, adequada ou inadequada e pode-se dizer inclusivamente que não há convivência”.

A pertinência deste tema prende-se com o facto de, cada vez mais, profissionais de educação, psicólogos, famílias, entidades oficiais e os meios de comunicação social trazerem para a praça pública, problemas de grande complexidade, no âmbito da indisciplina e da violência na escola. Estes

temas, que requerem um enquadramento sociológico muito amplo, requerem que se vá para além do mero diagnóstico opinativo das situações, centrando-se mais num esforço de compreensão que permita agir numa perspectiva de intervenção e prevenção.

De acordo com esta perspectiva, as relações interpessoais vividas em contexto escolar podem ser analisadas em função dos seus protagonistas (professor-aluno; aluno-professor; professor-professor; aluno-aluno; pais-professores e professores-pais), centrando toda esta problemática em torno de duas vertentes.

A primeira relaciona-se com aquilo que ameaça a relação pedagógica, isto é, as relações aluno-professor: a indisciplina, perturbação e conduta anti-social.

A segunda, relaciona-se com as más relações entre alunos, especialmente *bullying* e violência interpessoal.

Considerando que há uma multicausalidade e uma “complexa interação” entre factores pessoais, familiares e sociais aos quais acrescem variáveis escolares, optámos por abordar esta problemática em duas vertentes: por um lado, as da escola, da comunidade educativa, da aula e, por outro, do grupo de alunos.

Centrando-se nos problemas de convivência do contexto escolar, a autora distingue quatro tipos de problemas:

- “descortesia e maus modos,”
- “danos materiais e vandalismo”,
- “indisciplina e condutas disruptivas” e
- “violência interpessoal propriamente dita, (...) agressão, isolamento-rejeição e exclusão interpessoal, racismo, violência de género e *bullying*” (Ibid., p.28).

Foi inspirando-nos nesta categorização, com alguma adaptação, tendo também por referência a perspectiva de AMADO (o.c.), que construímos uma pergunta para compreender melhor a forma como os nossos respondentes avaliam estes aspectos. Assim, perguntámos-lhes com que frequência é que determinadas situações aconteciam na escola.

Elaborámos o quadro seguinte, com base na frequência das respostas aos indicadores simples.

Convivência na Escola						
	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
1. Colegas insultam-se uns aos outros.	24 3,7%	149 22,7%	268 40,9%	145 22,1%	70 10,7%	656 100%
2. Alguns colegas batem noutros colegas.	11 1,7%	167 25,5%	292 44,5%	140 21,3%	46 7,0%	656 100%
3. Há quem atire objectos e papéis nas aulas.	18 2,7%	96 14,6%	231 35,2%	220 33,5%	92 14,0%	657 100%
4. Há colegas que perseguem e intimidam outros colegas.	63 9,6%	213 32,6%	211 32,3%	116 17,7%	51 7,8%	654 100%
5. Há colegas que fazem gestos ofensivos a outros.	26 4,0%	133 20,4%	226 34,7%	196 30,1%	71 10,9%	652 100%
6. Há colegas que riscam as mesas e as paredes.	16 2,5%	89 13,7%	203 31,2%	241 37,1%	101 15,5%	650 100%
7. Há colegas que respondem mal aos professores.	24 3,7%	117 17,8%	265 40,4%	184 28,0%	66 10,1%	656 100%
8. Há quem espalhe boatos desagradáveis sobre colegas.	41 6,3%	155 23,6%	202 30,8%	179 27,3%	79 12,0%	656 100%

Tendo em conta, os resultados obtidos, podemos dizer que os nossos respondentes consideram que os problemas de convivência mais referidos são, em primeiro lugar, os relacionados com danos materiais, seguidos dos aspectos perturbadores do decorrer normal da aula, referentes à perturbação das aulas. As respostas mais referidas são “riscar as mesas e as paredes” e “Há quem atire objectos e papéis nas aulas” com 52,6% e 47,5%, respectivamente, se somadas as opções “sempre” e “muitas vezes”.

Em terceiro lugar, tendo em consideração a distribuição das respostas, consideraram três aspectos em simultâneo. A descortesia e os maus-tratos, com a resposta “Há colegas que fazem gestos ofensivos a outros”, novamente a perturbação das aulas com “Há colegas que respondem mal aos professores” e violência inter-pessoal propriamente dita – *bullying* com “Há quem espalhe boatos desagradáveis sobre os colegas” com percentagens muito semelhantes de 41%, 39% e 39,3%, respectivamente, se somadas as opções “muitas vezes” e “sempre”.

Os resultados obtidos evidenciam que os problemas de convivência mais referidos são as condutas anti-sociais, mais centradas nas relações aluno-professor (danos materiais e perturbação das aulas), seguidas da violência interpessoal. As respostas menos referidas são a intimidação, a violência entre pares quer física quer verbal, através do insulto, problemas mais centrados nas relações aluno-aluno.

Ainda assim, as percentagens obtidas requerem um olhar atento sobre cada um destes indicadores.

Para tentar compreender e analisar melhor a implicação das relações interpessoais na dinâmica da convivência da escola, construímos quatro indicadores agregados, a saber:

- descortesia e maus-tratos
- vandalismo
- perturbação das aulas
- violência interpessoal - *bullying*

Seguidamente iremos fazer a análise de cada um destes indicadores agregados.

## 5.1. Descortesia e Maus-Tratos

Actualmente tem-se vindo a verificar um aumento de maus-tratos e de falta de civismo ou de boas maneiras entre os adolescentes. Estes recorrem frequentemente ao insulto, a gestos obscenos, empurrões e a palavrões. A descortesia e os maus-tratos prendem-se com estes problemas de convivência centrados em relações interpessoais quotidianas, que evidenciam, falta de respeito por outra pessoa da mesma idade ou mais velho e falta de educação.

### 5.1.1. Descortesia e Maus-Tratos: Indicador Agregado

Para o indicador da descortesia e maus-tratos, considerámos dois indicadores parcelares: “Colegas insultam-se uns aos outros” (1) e “Há colegas que fazem gestos ofensivos a outros” (5).

Com as respostas a estes indicadores parcelares, construímos um indicador agregado, cuja distribuição se apresenta no quadro seguinte.

Descortesia e Maus-tratos		
Ocorrência muito fraca (2)	9	1,4%
(3)	11	1,7%
(4)	72	11,1%
(5)	110	16,9%
Ocorrência Média (6)	170	26,2%
(7)	104	16,0%
(8)	99	15,2%
(9)	37	5,7%
Ocorrência muito Elevada (10)	38	5,8%
Totais	650	100%

Como podemos verificar pela análise do quadro, a grande maioria dos valores do indicador agregado encontra-se em torno do ponto médio da escala.

Perante a distribuição obtida para este indicador, construímos três intervalos para o cálculo das tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico, por recurso ao teste de  $\chi^2$ , a saber:

[2;5] – Ocorrência muito Fraca

[6,7] – Ocorrência Média/Alta

[8;10] – Ocorrência muito Elevada

#### 5.1.1.1. Variações da Descortesia e Maus-Tratos com as características dos respondentes

Para estudar eventuais variações deste indicador com as características dos respondentes, elaborámos as tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico por recurso ao teste de  $\chi^2$ .

	Género	NIF	Escola	Ano	Tonalidade Relacional
Graus de Liberdade	2	6	4	4	4
$\chi^2$	10,02	3,79	18,55	4,65	12,95
Probabilidade Observada	0,60	0,70	<0,01	0,32	0,01

Verificamos que o indicador parcelar da descortesia e maus-tratos não varia significativamente com as características dos respondentes, à excepção da escola. Encontramos também variações com a tonalidade relacional. Apresentamos a tabela de contingência respectiva no ponto seguinte.

#### 5.1.1.2. Descortesia com a Escola

Pela análise das variações da descortesia entre alunos com a escola, podemos verificar que a ocorrência de relações de descortesia e maus-tratos é particularmente mais intensa na escola semi-urbana e menos intensa na escola rural.

Descortesia e maus-tratos	Escola			
	Rural	Semi-urbana	Urbana	Total
Ocorrência Fraca (2-5)	100 35%	38 23%	64 32%	202 31%
Ocorrência Média (6-7)	126 44%	64 39%	84 42%	274 42%
Ocorrência muito Elevada (8-10)	59 21%	64 39%	51 26%	174 27%
Total	285 100%	166 100%	199 100%	650 100%

Graus de Liberdade 4  $\chi^2$  18,55 Probabilidade Observada <0,01

#### 5.1.1.3. Descortesia com a Tonalidade Relacional entre pares

Resolvemos ainda analisar as variações deste indicador com a tonalidade relacional.

Descortesia e maus-tratos	Tonalidade Relacional entre Pares			
	Relações Más/Razoáveis entre colegas	Boas Relações entre colegas	Muito Boas Relações entre colegas	Total
Ocorrência fraca (2-5)	32 22%	110 35%	59 32%	201 31%
Ocorrência Média (6-7)	73 50%	132 42%	67 36%	272 42%
Ocorrência muito Elevada (8-10)	42 29%	72 23%	59 32%	173 27%
Total	147 100%	314 100%	185 100%	646 100%

Graus de Liberdade 4  $\chi^2$  12,95 Probabilidade Observada 0,01

A ocorrência mais forte de descortesia e maus-tratos é superior entre os alunos onde se verifica a melhor tonalidade relacional. Estes resultados são de difícil interpretação e aconselhariam a um aprofundamento que sai fora do âmbito deste trabalho.

Todavia, ao reflectirmos sobre estes resultados, pensámos que talvez esta complexidade possa indicar que quando há melhor tonalidade relacional, significa também que os alunos esperam que os tratem melhor. Pelo contrário, quando as relações são piores, desenvolvem uma certa imunidade, mais conhecida como “pôr a carapaça”.

## 5.2. Vandalismo

Tal como o nome indica, o vandalismo prende-se com práticas que incidem sobre o mau uso e a deterioração de material da escola ou de outras pessoas. De acordo com a autora em que nos inspirámos para este aspecto, estas práticas centram-se na conduta destrutiva e na violência contra objectos. Contudo, e baseando-nos noutras leituras, quisemos também aqui incluir a violência espontânea contra colegas para a distinguir da violência interpessoal intimidatória e de carácter persecutório, que trataremos mais à frente, no ponto 5.4.

### 5.2.1. Vandalismo: Indicador Agregado

Assim, com as respostas aos dois indicadores parcelares “Alguns colegas batem noutros colegas” e “Há colegas que riscam as mesas e as paredes”, construímos um indicador agregado, cuja distribuição se apresenta no quadro seguinte.

Vandalismo		
Ocorrência muito fraca (2)	4	0,6%
(3)	10	1,5%
(4)	52	8,0%
(5)	85	13,1%
Ocorrência Média (6)	184	28,3%
(7)	137	21,1%
(8)	103	15,8%
(9)	42	6,5%
Ocorrência muito Elevada (10)	33	5,1%
Totais	650	100%

Pela análise do quadro, podemos verificar que a grande maioria dos valores do indicador agregado do vandalismo se encontra em torno do ponto médio da escala. Perante a distribuição obtida para este indicador, construímos, da mesma forma, três intervalos para o cálculo das tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico, por recurso ao teste de  $\chi^2$ , a saber:

[2;5] – Ocorrência muito Fraca

[6,7] – Ocorrência Média/Alta

[8;10] – Ocorrência Elevada e muito Elevada

Para estudar eventuais variações deste indicador com as características dos respondentes, elaborámos as tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico por recurso ao teste de  $\chi^2$ .

#### 5.2.1.1. Variações do Vandalismo com as características dos respondentes

Pela análise do quadro, depreende-se que existem variações estatisticamente significativas com a escola e com o ano de escolaridade e a tonalidade relacional.

	Género	NIF	Escola	Ano	Tonalidade Relacional
Graus de Liberdade	2	6	4	4	4
$\chi^2$	3,38	2,39	19,82	10,63	9,51
Probabilidade Observada	0,18	0,88	<0,01	0,03	0,05

Seguidamente, analisámos estas variações.

#### 5.2.1.2. Vandalismo com a Escola

Concluimos que é na escola semi-urbana que se salienta a ocorrência muito elevada de vandalismo.

O número de respostas que referem a ocorrência fraca, distribui-se de forma muito parecida pelas três escolas.

Vandalismo	Escola			
	Rural	Semi-urbana	Urbana	Total
Ocorrência fraca (2-5)	66 23%	36 22%	49 24%	151 23%
Ocorrência Média (6-7)	155 55%	62 38%	104 51%	321 49%
Ocorrência muito Elevada (8-10)	63 22%	66 40%	49 24%	178 27%
Total	284 100%	164 100%	202 100%	650 100%

Graus de Liberdade 4  $\chi^2$  19,82 Probabilidade Observada <0,01

Como temos vindo a observar, os resultados mais extremados têm vindo a recair mais sobre a escola semi-urbana, o que nos leva a reflectir sobre a importância das lógicas das interações aí estabelecidas e a problematizar se não estarão também implicadas outras variáveis organizacionais que possam interferir na qualidade das relações interpessoais.

### 5.2.1.3. Vandalismo com o Ano

Seguidamente, analisamos a variação do vandalismo com o ano de escolaridade. Como se pode verificar, através da análise do quadro seguinte, enquanto a baixa ocorrência aumenta no 9.º ano, a média/alta mantém valores semelhantes nos três anos de escolaridade, mas, ainda assim, aumentando no 9.º ano.

A elevada ocorrência destes problemas é mais forte no 7.º e 8.º anos de escolaridade.

Vandalismo	Ano de Escolaridade			
	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	Total
Ocorrência fraca (2-5)	59 21%	41 20%	50 30%	151 23%
Ocorrência Média/alta (6-7)	134 49%	100 49%	84 51%	318 49%
Ocorrência muito Elevada (8-10)	82 30%	62 31%	31 19%	176 27%
Total	275 100%	203 100%	165 100%	645 100%

Graus de Liberdade 4  $\chi^2$  10,63 Probabilidade Observada 0,03

A tendência apresentada vai no sentido de serem os alunos mais novos, do 7.º e do 8.º ano, os mais referidos com problemas de convivência desta ordem.

Pensamos que este facto possa estar relacionado com as fases de crescimento do jovem, uma vez que a maturidade vai influenciar um comportamento de maior conformidade e adequação às normas de convívio dentro do grupo e também dentro da escola. Por outro lado, a exigência deste

ano terminal de ciclo implica mais responsabilidade por parte dos jovens, estando estes, nesta fase, particularmente preocupados com o rendimento escolar.

#### 5.2.1.4. Vandalismo com a Tonalidade Relacional entre pares

À semelhança dos resultados que obtivemos para a análise do indicador da descortesia e maus-tratos, o indicador do vandalismo variou de forma estatisticamente significativa com a tonalidade relacional entre pares.

Com efeito, verificámos que a ocorrência fraca e média/alta aumentam com as boas relações e decresce com as muito boas relações entre colegas.

Pelo contrário, a ocorrência muito elevada constata-se com particular intensidade nos dois extremos da tonalidade relacional.

Vandalismo	Tonalidade Relacional entre Pares			Total
	Relações Más/Razoáveis entre colegas	Boas Relações entre colegas	Muito Boas Relações entre colegas	
Ocorrência fraca (2-5)	33 22%	81 26%	36 19%	150 23%
Ocorrência Média (6-7)	67 45%	160 52%	90 48%	317 49%
Ocorrência muito Elevada (8-10)	49 33%	69 22%	60 32%	178 28%
Total	149 100%	310 100%	186 100%	645 100%

Graus de Liberdade 4  $\chi^2$  9,51 Probabilidade Observada 0,05

Estes resultados levaram-nos a reflectir sobre outras formas de equacionar o problema, fora do âmbito deste trabalho, no entanto, também pensámos inicialmente que esta situação poderá estar relacionada com o facto de, por vezes, nas muito boas relações entre pares, haver algum grau de permissividade, mas por outro, pode estar relacionado com um maior grau de exigência quando se tem boas relações.

### 5.3. Perturbação das Aulas

Iremos tratar, a seguir, uma forma de indisciplina / disrupção que se prende com a perturbação das aulas. Aqui, vamos restringir a indisciplina às condutas disruptivas que perturbam a dinâmica de ensino-aprendizagem na sala de aula e que, “em muitos casos, implicam a violação das normas e o desacato à autoridade do professor”. (o.c., ibidem).

### 5.3.1. Perturbação das Aulas: Indicador Agregado

Considerámos dois indicadores para a construção deste indicador da perturbação das aulas, a saber: “Há quem atire objectos e papéis nas aulas” e “Há colegas que respondem mal aos professores”.

Para este indicador agregado, construímos um quadro que mostra que a grande maioria das respostas sobre a perturbação das aulas se encontra em torno do ponto médio/alto da escala.

Perturbação das Aulas		
Ocorrência muito fraca (2)	5	0,8%
(3)	11	1,7%
(4)	49	7,5%
(5)	98	15,0%
Ocorrência Média (6)	149	22,8%
(7)	133	20,3%
(8)	132	20,2%
(9)	36	5,5%
Ocorrência muito Elevada (10)	41	6,3%
Totais	654	100%

Perante a distribuição obtida para este indicador, construímos três intervalos para o cálculo das tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico, por recurso ao teste de  $\chi^2$ , a saber:

[2;5] – Ocorrência fraca e muito Fraca

[6;7] – Ocorrência Média

[8;10] – Ocorrência Elevada e muito Elevada

#### 5.3.1.1. Variações da Perturbação das Aulas com as características dos respondentes

Depois de elaboradas as tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico por recurso ao teste de  $\chi^2$ , concluímos que não se verificavam variações estatisticamente significativas deste indicador com as características dos respondentes nem com a tonalidade relacional.

	Género	NIF	Escola	Ano	Tonalidade Relacional
Graus de Liberdade	2	6	4	4	4
$\chi^2$	2,31	5,98	5,51	6,72	6,45
Probabilidade Observada	0,32	0,43	0,24	0,15	0,17

Este facto poderá estar relacionado com as estratégias individuais de cada indivíduo dentro do sistema e não tanto com as características sócio-familiares ou organizacionais.

## 5.4. Violência Interpessoal - *Bullying*

Não quisemos restringir os nossos indicadores apenas à agressão física, gestual ou verbal, mas e sobretudo, concentrá-los na violência intencional de causar sofrimento e intimidação a outra pessoa, de forma frequente e sistemática, entendendo-se como um acto persecutório.

Este fenómeno assenta num “esquema desigualitário de relacionamento, baseado no domínio - submissão.

### 5.4.1. Violência Interpessoal - *Bullying*: Indicador Agregado

Para construirmos o indicador da violência interpessoal – *bullying*, considerámos os dois itens seguintes: “Há colegas que perseguem e intimidam outros colegas” e “Há quem espalhe boatos desagradáveis sobre colegas” (ibidem).

Violência interpessoal - <i>bullying</i>		
Ocorrência muito fraca (2)	25	3,8%
(3)	27	4,1%
(4)	97	14,9%
(5)	122	18,7%
Ocorrência Média (6)	142	21,7%
(7)	102	15,6%
(8)	75	11,5%
(9)	28	4,3%
Ocorrência muito Elevada (10)	35	5,4%
Totais	653	100%

Como podemos verificar pela análise do quadro, a distribuição obtida está ligeiramente deslocada para os valores de menor ocorrência.

Perante a distribuição obtida para este indicador, mais uma vez construímos três intervalos para o cálculo das tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico, por recurso ao teste de  $\chi^2$ , a saber:

[2;4] – Ocorrência Fraca e muito Fraca

[5,6] – Ocorrência Fraca/Média

[7;10] – Ocorrência Elevada e muito Elevada

#### 5.4.1.1. Variações da Violência Interpessoal - *bullying* com as características dos respondentes

Em seguida, por recurso ao teste de  $\chi^2$ , analisámos as tabelas de contingência e fizemos o respectivo tratamento estatístico.

	Género	NIF	Escola	Ano	Tonalidade Relacional
Graus de Liberdade	2	6	4	4	4
$\chi^2$	0,73	8,45	11,49	2,34	18,26
Probabilidade Observada	0,69	0,21	0,02	0,67	<0,01

Verificámos que a violência interpessoal – *bullying* variava de forma estatisticamente significativa, com a escola e com a tonalidade relacional, pelo que, prontamente nos debruçámos sobre a análise destas variações.

#### 5.4.1.2. Violência Interpessoal – *bullying* com a Escola

Pela análise do quadro, verificamos que a fraca, muito fraca e a média / fraca ocorrência destes problemas decresce na escola semi-urbana e aumenta na escola urbana.

Violência interpessoal - <i>bullying</i>	Escola			
	Rural	Semi-urbana	Urbana	Total
Ocorrência Fraca (2-4)	67 24%	27 16%	55 27%	149 23%
Ocorrência Média/Fraca (5-6)	122 43%	61 37%	81 40%	264 40%
Ocorrência Elevada (7-10)	95 33%	77 47%	68 33%	240 37%
Total	284 100%	165 100%	204 100%	653 100%

Graus de Liberdade 4  $\chi^2$  11,49 Probabilidade Observada 0,02

Mas, pelo contrário, a ocorrência elevada e muito elevada particularmente intensa aumenta na escola semi-urbana. É na escola semi-urbana que vamos encontrar um maior número de respostas da ocorrência muito elevada de violência interpessoal - *bullying*.

Dada a pertinência deste tema, os resultados obtidos poderão sugerir, talvez, um olhar atento sobre a convivência e uma problematização séria, no sentido de se compreender melhor as relações interpessoais, as práticas de ensino, as orientações curriculares, a política e a cultura de escola para se implementarem medidas de promoção de uma convivência sã entre alunos.

Seguidamente, analisaremos a variação deste indicador com a tonalidade relacional entre pares.

### 5.4.1.3. Violência Interpessoal – *bullying* com a Tonalidade Relacional entre pares

Também se destaca, pela análise do quadro, que a ocorrência média/fraca de violência interpessoal – *bullying*, onde se encontram o maior número de respostas ao nosso indicador, aumenta com o melhor nível de relações entre colegas.

A fraca e muito fraca ocorrência aumenta com as boas relações, mantendo sensivelmente os mesmos valores com as muito boas relações entre colegas.

Já a ocorrência muito elevada de violência interpessoal concentra o maior número de respostas nas más e muito más relações entre colegas, decrescendo com as boas relações e aumentando ligeiramente com as muito boas relações.

Violência interpessoal- <i>bullying</i>	Tonalidade Relacional entre Pares			
	Relações Más/Razoáveis entre colegas	Boas Relações entre colegas	Muito Boas Relações entre colegas	Total
Ocorrência muito fraca e fraca (2-5)	25 17%	78 25%	44 24%	147 23%
Ocorrência Média/Fraca (6-7)	52 35%	135 43%	75 40%	262 40%
Ocorrência Elevada e muito Elevada (8-10)	71 48%	101 32%	67 36%	239 37%
Total	148 100%	314 100%	186 100%	648 100%

Graus de Liberdade 4  $\chi^2$  11,31 Probabilidade Observada 0,02

A ocorrência elevada e muito elevada de *bullying* ocorre mais ao nível das piores relações entre colegas, registando-se aí a maior percentagem de respostas, o que não nos surpreendeu. No entanto, ao nível da ocorrência elevada e muito elevada, observam-se também valores muito significativos de respostas, na ordem de 36% nas muito boas relações. Parece não haver uma lógica evidente para a interpretação deste último extremo da escala. Também aqui valeria a pena aprofundar o estudo, o que não nos é possível, dados os constrangimentos em que se realiza.

Em seguida, iremos fazer a análise de um aspecto relacionado com os problemas de convivência e que se reflecte não só nas relações interpares dentro da escola, mas também noutros contextos que a medeiam. Estes problemas prendem-se também com o uso inadequado da *Internet* ou do telemóvel, procurando identificar indicadores de persistência ou intimidação nas mensagens trocadas e que, por si só, conseguem minar a convivência dentro da escola, envolvendo professores e alunos.

Segundo a Declaração de Kandersteg (2008, p. 1), “Os maus-tratos inter pares são uma forma de agressão caracterizada pelo abuso de poder nas relações. São reconhecidos globalmente como um problema sério e complexo. Expressam-se através de várias formas, nomeadamente com recurso às

novas tecnologias e, variam com a idade, o sexo e a cultura.” Por essa razão, quisemos analisar aqui o subtema *cyberbullying*.

## 5.5. Cyberbullying

Muitos jovens utilizam a *Internet* para outros fins para além da procura da informação e da convivialidade. Nesta medida, vão sofisticando o jogo de interactividade, onde, por detrás do anonimato, criam outras imagens de si, assumem outras identidades e desenvolvem comportamentos muito diferenciados como usar informações ou imagens privadas para perseguir ou ameaçar.

Este fenómeno, que se tem desenvolvido nos últimos anos, conhecido como *ciber-assédio* ou *cyberbullying* e que tem a ver com vários aspectos relacionados com a obtenção ilícita de *user names* e *passwords* e a sua utilização para tomar outras entidades, tem merecido uma preocupação crescente por parte dos educadores. Nesta estratégia, muitos jovens recorrem a redes sociais de *Internet*, (como o Hi5, o MySpace, o Facebook ou o Messenger), sites de partilha de fotos, SMS, imagens de telemóvel e gravações MP3 para ferir o outro, maltratando, humilhando ou mesmo ameaçando.

Ao desvirtuar a realidade do outro, pondo em causa a sua intimidade e a sua reputação, assiste-se a uma forma de violência interna do espaço íntimo, onde quem é agredido não tem como se defender quer pelo medo quer pela vergonha de contar o que se passa.

As difamações e a constante invasão da privacidade, exposta ao mundo inteiro deixam de ter controlo e a divulgação destes conteúdos torna-se incontrolável.

Já vimos também que esta situação deixa os jovens muito vulneráveis a atitudes persecutórias. Desta maneira, incorrem no risco de acumular outros riscos potenciais, como sejam a menor ligação ao meio escolar, à família e aos pares com todas as consequências que essa situação possa trazer, desde alterações no comportamento e na personalidade e consequentemente a violência evidenciada nos vários contextos de socialização. Por esta razão, importa que todos os educadores atentem sobre os perigos destes novos jogos a coberto do anonimato, onde são assumidas atitudes muito cruéis e de consequências graves.

Foi para compreender melhor as formas mais recentes de interacção entre os jovens que resolvemos elaborar uma pergunta para explorar a utilização das TIC e perceber as representações dos alunos relativamente a eventuais problemas criados pela utilização das mesmas. Assim, perguntámos aos nossos respondentes com que frequência é que os colegas tinham:

- Recebido imagens e comentários a gozarem com ele.
- Visto imagens íntimas suas colocadas por outra pessoa na *Internet*.
- Recebido *e-mails* a injuriá-lo e a ameaçá-lo.
- Encontrado informação sua colocada na *Internet* completamente alterada e distorcida.
- Recebido SMS a chamar-lhe nomes e a gozar com ele.

Ao analisarmos os dados com base nas frequências dos indicadores simples, deparámo-nos com resultados preocupantes. Embora, se por um lado, os resultados obtidos nas opções “nunca” e “raramente” obtivessem a maioria da frequência das respostas, todos os indicadores parcelares registaram uma percentagem de respostas nas opções “algumas vezes”, “muitas vezes” e “sempre” que, somadas, atingem valores, aos quais não podemos ficar indiferentes. Uma percentagem significativa dos alunos refere estas ocorrências com colegas, confirmando, assim, a tendências do mau uso da *Internet*, situação para a qual os educadores têm vindo a ser sensibilizados nos últimos anos.

	Nunca	Raramen- te	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Total
1 – Recebido imagens e comentários a gozarem com ele.	308 48,0%	201 31,3%	93 14,5%	28 4,4%	12 1,9%	642 100 %
2 – Visto imagens íntimas suas colocadas por outra pessoa na Internet.	452 70,7%	123 19,2%	36 5,6%	16 2,5%	12 1,9%	639 100%
3 – Recebido e-mails a injuriá-lo e a ameaçá-lo	451 71,0%	111 17,5%	46 7,2%	17 2,7%	10 1,6%	635 100%
4 – Encontrado informação sua na Internet completamente alterada e distorcida	431 67,4%	131 20,5%	46 7,2%	21 3,3%	10 1,6%	639 100%
5 – Recebido SMS a chamar-lhe nomes e a gozar com ele.	323 50,7%	156 24,5%	90 14,1%	52 8,2%	16 2,5%	637 100%

Para compreender melhor os resultados obtidos, apoiámo-nos particularmente em MORAIS (2007) para construir inicialmente três indicadores agregados, a saber:

Persistência - para saber se são experiências esporádicas ou persistentes (itens 1,3, e 5);

Intimidade Publicada – para nos certificarmos se, quando esta experiência acontece, tem um número de respostas significativo (item 4);

Invisibilidade / receber mensagens agressivas (item 2).

Esta terminologia partilhada por outros autores, caracteriza o mau uso da *Internet*, nomeadamente do *cyberbullying*.

No entanto, concentrámo-nos no indicador agregado da persistência por considerarmos que era o mais relevante para a nossa análise. Retivemos este indicador por considerarmos que concentra o

aspecto mais grave do cyberbullying, nomeadamente o mau trato continuado, que confere o perfil de *bullying* no ciberespaço.

### 5.5.1. Persistência do *Cyberbullying*

Para o indicador agregado da persistência, tivemos em conta três indicadores simples (1. Recebido imagens e comentários a gozarem com ele; 3. Recebido e-mails a injuriá-lo e a ameaçá-lo; 5. Recebido SMS a chamar-lhe nomes e a gozar com ele).

Para a nossa análise, decidimos hierarquizar a disposição dos resultados obtidos em cada um deles, por ordem crescente não só para facilita a leitura do quadro, mas também e sobretudo, para dar maior inteligibilidade à compreensão do mesmo.

Persistência						
	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
1. Recebido imagens e comentários a gozarem com ele.	308 48,0%	201 31,3%	93 14,5%	28 4,4%	12 1,9%	642 100%
5. Recebido SMS a chamar-lhe nomes e a gozar com ele.	323 50,7%	156 24,5%	90 14,1%	52 8,2%	16 2,5%	637 100%
3. Recebido e-mails a injuriá-lo e a ameaçá-lo.	451 71,0%	111 17,5%	46 7,2%	17 2,7%	10 1,6%	635 100 %

Como podemos verificar, pela análise do quadro, as respostas que ocorrem com mais frequência situam-se nos níveis “nunca” e “raramente” nos três indicadores parcelares, o que nos deixa tranquilos relativamente a este aspecto.

Por outro lado, deve ainda salientar-se que, a percentagem da frequência das respostas vai aumentando também, à medida que aumenta a gravidade das situações. Estes resultados são perturbadores, uma vez que um terço das respostas referem que os colegas já receberam e-mails a injuriá-los e a ameaçá-los.

Seguidamente analisaremos o indicador agregado da persistência, que construímos a partir das respostas de cada aluno a estes três indicadores parcelares.

#### 5.5.1.1. Persistência do *Cyberbullying*: Indicador Agregado

Verificamos que a maior incidência das respostas se situa nos valores de mais fraca persistência. Apesar de predominar a muito fraca persistência, procurámos ainda saber um pouco mais sobre esta tendência.

Assim, construímos o indicador agregado da persistência.

Persistência		
Grau de Persistência		
Muito fraca persistência (3)	233	36,9%
Frequência Média (4)	98	15,5%
(5)	75	11,9%
(6)	71	11,2%
(7)	55	8,7%
Persistência intermédia (8)	32	5,1%
Persistência intermédia (9)	26	4,1%
(10)	15	2,4%
(11)	14	2,2%
(12)	7	1,1%
(14)	1	0,2%
Muito grande Persistência (15)	5	0,8%
Totais	632	100%

Dada a distribuição obtida para este indicador, construímos três intervalos para o cálculo das tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico por recurso ao teste de  $\chi^2$ , a saber:

[3;3] - Grau de persistência muito fraco

[4;6] - Grau de persistência média / fraca

[7;15] - Grau de persistência grande

#### 5.5.1.2. Variações da Persistência do *Cyberbullying* com as características dos respondentes

Como podemos verificar, pela análise do quadro, verificámos que não se registam variações significativas com as características dos respondentes: o género, o nível de instrução familiar, a escola, o ano de escolaridade nem com a tonalidade relacional, o que contraria as posições da Declaração de Kandersteg (2008), em que este fenómeno varia com a idade, sexo e cultura.

	Género	NIF	Escola	Ano	Tonalidade Relacional
Graus de Liberdade	2	6	4	4	4
$\chi^2$	3,72	6,57	1,73	5,76	2,07
Probabilidade Observada	0,16	0,36	0,79	0,22	0,72

O mau uso da *Internet*, de características persecutórias regista-se com valores baixos, mas que considerámos, ainda assim, assinaláveis dada a gravidade da situação. No entanto, quando isolamos o indicador agregado da persistência, por o considerarmos mais grave, não registámos variações significativas com as características dos respondentes.

Por vezes, complexidade da adolescência leva os jovens a terem comportamentos pouco compreensíveis, estranhos e até graves. Neste período de conturbação, a relação consigo próprio e com os outros e com o meio exige atenção por parte dos adultos referenciais e intervenção atempada por parte dos educadores. Esta condição é essencial não só para evitar que a dinamicidade das relações que se vivem na escola sejam pautadas pelo conflito e pela oposição mas também para que possam desenvolver práticas de cidadania saudáveis e responsáveis.

**Em síntese**, neste capítulo sobre os problemas de convivência na escola, procurámos compreender como é que os nossos respondentes avaliam a frequência de determinados aspectos, nomeadamente, a “descortesia e maus tratos,”os “danos materiais e vandalismo”, a “perturbação das aulas” e a “violência interpessoal - *bullying*”.

Após a análise dos resultados, baseando-nos em indicadores simples, concluímos que é ao nível dos danos materiais, nomeadamente “riscar as mesas e as paredes”, que encontramos mais respostas.

A perturbação das aulas, expressa em actos de indisciplina/disrupção como “atirar objectos e papéis nas aulas”, constituem as situações que mais ocorrem, em segundo lugar.

A descortesia e os maus-tratos, com a resposta “espalhar boatos desagradáveis sobre os colegas” é o problema mais referido, em terceiro lugar.

As respostas evidenciam que os problemas de convivência mais referidos são as condutas anti-sociais, mais centradas nas relações aluno-professor (danos materiais e perturbação das aulas). A violência interpessoal, mais centrada nas relações aluno-aluno, surge em segundo plano.

No entanto, ao analisar as respostas menos referidas nas opções “nunca” e “raramente” respeitantes aos itens “perseguir e intimidar outros colegas”, “espalhar boatos desagradáveis sobre os colegas” e “bater noutros colegas”, constatámos que apesar de registarem percentagens inferiores, eram valores significativos.

Concluímos que essas respostas, menos referidas, dizem respeito a problemas relacionados com violência entre pares, isto é, os problemas de convivência menos referidos estão mais centrados nas relações aluno-aluno. No entanto, não deixam de requerer um olhar atento e intervenção sobre o que se está a passar na escola, ao nível das relações entre pares.

Para tentar compreender e analisar melhor a implicação das relações interpessoais na dinâmica da convivência na escola, construímos quatro indicadores agregados para os aspectos acima mencionados.

O indicador agregado da descortesia e maus-tratos, expresso através da falta de civismo ou de boas maneiras entre os adolescentes, não variou significativamente com as características dos respondentes, à excepção da escola e da tonalidade relacional. Sendo mais intensa na escola semi-urbana e menos intensa na rural, ocorre com mais frequência onde há melhor tonalidade relacional. Estes resultados de difícil interpretação requerem, porém, um aprofundamento fora do alcance deste trabalho.

O indicador agregado do vandalismo, relacionado com o mau uso e a deterioração de material da escola ou de outras pessoas e que se manifesta através de uma conduta destrutiva, de violência espontânea contra objectos e pessoas, variou de forma estatisticamente significativa com a escola, o ano de escolaridade e a tonalidade relacional.

Concluimos que a ocorrência muito elevada de vandalismo recai sobre a escola semi-urbana, todavia os valores mais altos da ocorrência média/alta recaem sobre a escola rural, seguida da escola urbana.

Os resultados mais extremados, como temos vindo a observar em pontos anteriores, recaem tendencialmente mais sobre a escola semi-urbana, o que nos leva a salientar a importância de reflectirmos sobre as lógicas das interacções aí estabelecidas e sobre a necessidade de considerar outras variáveis organizacionais que possam interferir na qualidade das relações interpessoais.

Quanto à análise da variação do vandalismo com o ano de escolaridade, verificámos que a tendência apresentada vai no sentido de serem os alunos mais novos, do 7.º e do 8.º ano, os mais referidos com problemas desta ordem. Este comportamento tende a estabilizar no nono ano de escolaridade, talvez pelo grau de maturidade e também pela exigência deste ano terminal de ciclo, que implica mais responsabilidade.

Verificámos ainda, à semelhança do indicador da descortesia e maus-tratos, que o vandalismo variava de forma estatisticamente significativa com a tonalidade relacional, manifestando-se com particular intensidade nos dois extremos da tonalidade relacional, o que de certa forma, nos leva a reflectir sobre outras perspectivas de aprofundamento do problema que fogem ao âmbito deste trabalho. Por outro lado, também pensámos que esta situação poderá estar relacionada, com o facto de, por vezes, as boas relações entre pares, admitirem algumas brincadeiras, como estratégia para entrar no jogo do “outro” e para se sentirem parceiros. Outra explicação pode relacionar-se com o facto de, na generalidade, quando há melhores relações, espera-se mais dos outros e, sobretudo, cria-se uma expectativa, esperando que nos tratem melhor.

O indicador agregado da perturbação das aulas centrou-se nas condutas disruptivas que perturbam a dinâmica de ensino-aprendizagem na sala de aula e que põem em causa a violação das normas e o desacato à autoridade do professor.

Após a análise das tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico, por recurso ao teste de  $\chi^2$ , concluímos que não se verificavam variações estatisticamente significativas da perturbação das aulas com as características dos respondentes. Esta tendência poderá estar relacionada com as estratégias individuais de cada indivíduo dentro do sistema e não tanto com as características sócio-familiares ou organizacionais.

O indicador agregado da violência interpessoal - *bullying* concentrou indicadores relativos à violência intencional de causar sofrimento e intimidação a outra pessoa, de forma frequente e sistemática, tratando-se de um acto persecutório. Este indicador variou de forma estatisticamente significativa com a escola e com a tonalidade relacional. É na escola semi-urbana que, mais uma vez, vamos encontrar um maior número de respostas referentes à ocorrência muito elevada de violência interpessoal - *bullying*. Estes resultados suscitam um olhar atento sobre a convivência e uma problematização séria, no sentido de se compreender melhor as relações interpessoais, as práticas de ensino, as orientações curriculares, a política e a cultura de escola para se implementarem medidas de prevenção.

No que diz respeito à variação com a tonalidade relacional, vimos que a ocorrência elevada e muito elevada de *bullying* ocorre mais ao nível das piores relações entre colegas, mas que, no entanto, também concentrou valores muito significativos de respostas nas muito boas relações entre colegas. Esta tendência, que já anteriormente encontrámos na variação de outros indicadores com a tonalidade relacional confirma que valeria aprofundar este estudo a outros níveis.

No que diz respeito ao envio de mensagens de teor intimidatório, de chacota ou de perseguição, que considerámos "*cyberbullying*", verificámos que, felizmente, a maioria dos respondentes respondeu que os colegas "nunca" ou "raramente" as recebiam.

Contudo, as percentagens relativas às opções de respostas "algumas vezes", "muitas vezes" e "sempre" chamaram a nossa atenção, uma vez que, somadas, atingem valores significativos. Para compreender melhor os resultados obtidos, construímos inicialmente três indicadores agregados – persistência, intimidade publicada e invisibilidade - tendo concentrado a nossa atenção no primeiro, não só por ter registado valores mais altos, mas também porque considerarmos que concentra o aspecto mais grave do *cyberbullying*, nomeadamente o mau trato continuado.

Verificámos que este indicador não variava de forma estatisticamente significativa com as características dos respondentes, facto que relacionámos com outras características dos jovens e com outros factores que intervêm no período de transformação da adolescência. Por essa razão, considerámos que esta situação requer a atenção dos educadores, implicando a prevenção de eventuais situações graves de natureza emocional e de mau relacionamento juvenil, que geralmente se manifestam através de agressividade e destrutividade contra si, contra o outro e contra o que os rodeia.

## **6. SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA**

A violência nas escolas, tão destacada pelos órgãos de comunicação social, tem vindo a merecer cada vez mais a atenção de pais, educadores, estruturas sociais e governamentais tanto a nível nacional como internacional.

Por vezes, no recreio ou noutros espaços escolares, ela irrompe quer sob o espaço de observação dos educadores quer fora do alcance destes. Mas para que a cidadania possa desenvolver-se e para que os jovens interiorizem práticas saudáveis de convivência no espaço escolar, importa que os profissionais de educação possam reflectir sobre formas de promoção e desenvolvimento de condutas adequadas à convivência e à prevenção da violência.

Nesta medida, para perceber melhor o que se passa nestes espaços de convivência dos jovens na escola, construímos uma pergunta com o objectivo de saber, por um lado, se, nas situações de violência, a que os alunos tinham assistido, tinha havido auxílio, e, por outro, quem tinha prestado esse auxílio.

### **6.1. Apoio em Situações de Violência**

Elaborámos a pergunta da seguinte forma: “22. Na última situação de violência que aconteceu, alguém prestou auxílio a quem foi agredido? Se sim, Quem?”

Quando analisámos os dados, encontrámos resultados surpreendentes. O número de respostas divide-se entre os que referem que houve e os que referem que não houve auxílio. Construímos, então, o quadro que se segue.

Apoio	
Sim	314 49,14%
Não	325 50,86%
Totais	639 100%

Estas respostas indiciam situações em que os jovens experimentarão desamparo em vez de segurança.

Prosseguimos a nossa análise, elaborando as tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico, por recurso ao teste de  $\chi^2$ , para estudar eventuais variações deste indicador com as características dos respondentes.

### 6.1.1. Variações do Apoio com as características dos respondentes

Verificamos que o apoio não varia significativamente com as características dos respondentes, à exceção da escola.

	Género	NIF	Escola	Ano	Tonalidade Relacional
Graus de Liberdade	1	3	2	3	2
$\chi^2$	2,03	2,63	9,00	4,91	1,39
Probabilidade Observada	0,15	0,45	0,01	0,18	0,50

Seguidamente, analisamos as variações deste indicador com a escola.

#### 6.1.1.1. Apoio com a Escola

Pela análise do quadro, podemos verificar que, apesar de não haver diferenças muito significativas, é na escola semi-urbana que vamos encontrar um maior número de respostas que assumem que houve auxílio nas situações de violência, com 59% de respostas. A maior percentagem de respostas dos alunos que assumem que não houve auxílio, regista-se na escola rural.

Apoio	Escola			
	Rural	Semi-urbana	Urbana	Total
Sim	124 44%	93 59%	97 49%	314 49%
Não	158 56%	65 41%	102 51%	325 51%
Total	282 100%	158 100%	199 100%	639 100%

Graus de Liberdade 2  $\chi^2$  9,00 Probabilidade Observada 0,01

Os resultados obtidos surpreenderam-nos de certa forma porque esperávamos maior enquadramento dos pares na escola rural, e, conseqüentemente, maior apoio dos colegas. Todavia, já quando tratámos a relação entre pares, no ponto 4, verificámos que não havia variações estatisticamente significativas do relacionamento entre colegas, entre turmas e entre alunos mais novos e alunos mais velhos com a escola. Estarão aqui subjacentes outras lógicas de interacção entre os jovens que não se prendem apenas com as características da escola, até porque a distribuição de respostas referentes ao “sim” e ao “não” são muito diferentes.

O quadro que se segue, permite-nos analisar o segundo aspecto da pergunta, isto é, o apoio recebido em situação de violência.

Prosseguimos a nossa análise, procurando perceber quem prestou o auxílio.

## 6.2. Prestador de Auxílio em Situações de Violência

Para estudar quem tinha apresentado auxílio, não considerámos os alunos que responderam que não tinha havido apoio. Assim, sendo, vamos fazer a análise com base apenas nas respostas que dizem ter havido apoio.

É de salientar a discrepância entre o número de respostas obtidas na primeira parte da pergunta e o número de respostas obtidas na segunda parte, quando perguntamos quem prestou auxílio.

Interpretámos estes dados como uma estratégia para encobrir situações de vitimização.

Prestador de Auxílio	
Colegas	121 38,54%
Auxiliares	91 28,98%
Professores	58 18,47%
Família	2 0,64%
Ninguém	7 2,23%
Sem resposta	35 11,15%
Totais	314 100%

Os respondentes referem mais que quem prestou auxílio, na última situação de violência a que assistiram, foram os pares, com 38,54% das respostas. Verificamos ainda que são os auxiliares que prestam maior apoio, a seguir aos colegas.

Para facilitar a nossa análise, agrupámos os itens da nossa pergunta, de modo a compreendê-los melhor.

Se retirarmos as não respostas, considerando apenas os que se pronunciaram, teremos a seguinte distribuição:

Prestador de Auxílio	
Colegas	121 43,4%
Professores	58 20,8%
Auxiliares	91 32,6%
Família	2 0,7%
Totais	279 100%

Numa primeira análise, quem surge como grande grupo de prestador de auxílio são os colegas, seguidos dos auxiliares e depois os professores.

Se analisarmos os dados, distinguindo a ajuda interpares e a ajuda recebida de adultos, então diremos que é dos adultos que os alunos envolvidos em situações de violência recebem maior apoio.

Pensamos que uma explicação possível para estes dados se prende com o facto de a interacção entre os jovens em ambiente escolar ter em conta as estratégias de afirmação pessoal e de conquista do seu estatuto dentro dos vários grupos que aí se formam e, desta maneira, os vários líderes medirem forças, em várias situações. Por outro lado, é nos espaços do recreio que estas interacções se dão, mais longe do professor, estando mais visíveis à atenção dos auxiliares. Talvez, o facto de os professores não intervirem tanto nestes momentos, tenha a ver com a estratégia de não se exporem tanto, reservando para si outros momentos mais relacionados com a interacção na sala de aula.

Seguidamente, elaborámos as tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico, por recurso ao teste de  $\chi^2$  para estudar eventuais variações do apoio recebido em situação de violência com as características dos respondentes.

#### **6.2.1.1. Variações do Prestador do Auxílio com as características dos respondentes**

Pela análise do quadro, depreendemos que o auxílio varia significativamente apenas com a escola, não variando com mais nenhuma das características dos respondentes, nem com a tonalidade relacional.

	Género	NIF	Escola	Ano	Tonalidade Relacional
Graus de Liberdade	3	9	6	6	6
$\chi^2$	4,92	7,98	29,05	5,00	6,25
Probabilidade Observada	0,18	0,54	<0,01	0,54	0,40

Nesta análise, porque as não respostas podem estar carregadas de significado, no sentido do desamparo, optámos por considerar o grupo da ausência de resposta, em conjunto com os que consideram explicitamente que ninguém tinha ajudado.

A variação apenas com a escola e não com as características dos respondentes verificou-se tanto na primeira parte da pergunta (ocorrência de situações de violência) como na segunda (prestador de auxílio). Esta situação leva-nos a concluir que as situações de violência podem não ter só a ver com as características pessoais e sociais dos respondentes, mas podem relevar de outras variáveis organizacionais, como o clima, a cultura, entre outros aspectos, que se vivem na escola.

#### 6.2.1.2. Prestador do Auxílio com a Escola

Integrámos, pois, na análise, o grupo de alunos que não responde à segunda parte da pergunta.

O quadro seguinte permite-nos dar uma maior inteligibilidade à leitura dos nossos dados.

Prestador do Auxílio	Escola			
	Rural	Semi-urbana	Urbana	Total
Colegas (2)	47 16%	32 19%	42 20%	121 18%
Auxiliares (3)	14 05%	30 18%	14 07%	58 09%
Professores (4)	39 13%	19 11%	33 16%	91 14%
Ninguém/Sem resposta (9-10)	191 66%	86 51%	116 57%	393 59%
Total	291 100%	167 100%	205 100%	663 100%

Graus de Liberdade 6  $\chi^2$  29,05 Probabilidade Observada <0,01

Como se pode verificar, são os alunos da escola rural que mais se abstêm de responder a esta pergunta. Considerámos que, sendo este grupo de alunos o que, à partida, está mais inserido no seu meio, onde possivelmente mantém outras relações afectivas e familiares, poderá, com esta estratégia, tentar evitar alguns constrangimentos. Nesta medida, não responder à pergunta poderá significar, por um lado, evitar que quem leia as respostas identifique a situação de violência e os alunos envolvidos e, por outro, ocultar situações mais circunscritas ao seu espaço afectivo e íntimo.

As respostas que referem o auxílio prestado pelos auxiliares são significativamente mais referidas pelos alunos da escola semi-urbana. Consideramos que uma explicação plausível para estes dados esteja relacionada com o facto de os alunos da escola semi-urbana não se sentirem tão inseridos no meio social como os da escola rural. Os alunos da escola semi-urbana, na maioria das vezes, provenientes de famílias sem ligação ao meio, que se deslocaram para áreas limítrofes da cidade, em busca de melhor acesso ao emprego e melhores condições de habitação, não se sentem tão integrados, havendo, talvez por isso, mais rejeição e, conseqüentemente, mais conflito. Se tomarmos em conta os três tipos de auxílio: colegas, auxiliares e professores, verificamos que a escola semi-urbana regista uma percentagem de respostas maior (48%).

A escola rural é a que apresenta uma percentagem mais baixa de auxílio (34%), talvez porque haja menos ocorrências ou, porventura, porque os alunos têm mais receio de se revelarem. Não esqueçamos que foi na escola rural onde se obteve menor número de respostas no apoio em situações de violência. Talvez o maior grau de conhecimento entre os alunos e a comunidade os iniba de falar sobre este assunto pelo receio de se identificarem. Por outro lado, pensamos que, na escola rural, a própria fidelidade ao grupo de pertença, por razões já anteriormente referidas, relacionadas com o grau de inserção no meio, é muito diferente da cidade, onde o sentido de pertença não se coloca.

### **6.3. Tipo de Vítimas**

Nestas situações de violência na escola, há que considerar aqueles que sofrem durante o processo. No entanto, nem sempre é fácil compreender o que está por detrás destas situações de grande complexidade. É neste aspecto que faz sentido analisar o tipo de atitudes que, por vezes, os jovens desenvolvem, não só em auto-defesa, mas também de afirmação pessoal.

Com base na literatura, considerámos a tipologia de classificação do tipo de vítimas de Byrne (1994). De acordo com a mesma, as vítimas passivas são pouco auto-confiantes e pouco populares entre os outros jovens e fisicamente mais fracas. As vítimas colusórias são habitualmente jovens que se fazem passar por vítimas para conseguirem popularidade e aceitação e as vítimas provocadoras, aqueles jovens que provocam intencionalmente as situações, implicando e zombando dos colegas.

Seguidamente procurámos saber qual tinha sido a atitude do aluno agredido, formulando a seguinte pergunta: “20. Pensa num colega que tenhas visto ser agredido ultimamente. Qual foi a atitude dele?” Para esta pergunta, colocámos à disposição dos alunos, seis hipóteses de resposta.

Com base nessas respostas construímos o quadro seguinte que numa primeira leitura nos permite salientar as atitudes mais referidas. A atitude passiva e provocadora constitui as respostas mais referidas nos itens “Calou-se e não fez nada” e “Respondeu da mesma maneira”, respectivamente, com 23,6% de respostas.

Atitude da Vítima	
1. Calou-se e não fez nada.	142 23,6%
2. Contou aos amigos.	89 14,8%
3. Não se conteve e chorou.	114 18,9%
4. Respondeu da mesma maneira.	142 23,6%
5. Insultou e ameaçou com uma queixa ao Director.	68 11,3%
6. Contou aos colegas.	47 7,8%
Totais	602 100%

Procurando dar mais inteligibilidade aos nossos dados, optámos por fazer a seguinte recodificação: agrupamos os itens “Calou-se e não fez nada” e “Não se conteve e chorou” como indicadores de vítimas passivas.

### 6.3.1. Tipo da Vítima: Recodificação

Os itens “Contou aos amigos” e “Contou aos colegas” serão indicadores de vítimas colusórias.

Finalmente agrupamos os itens “Respondeu da mesma maneira” e “Insultou e ameaçou com uma queixa ao Director” como vítimas provocadoras.

Desta maneira, obtivemos a distribuição que consta do quadro seguinte.

Tipos de Vítimas	
Vítimas Passivas	256 42,5%
Vítimas Provocadoras	210 34,9%
Vítimas Colusórias	136 22,6%
Totais	602 100%

Através da análise do quadro, cujos valores hierarquizamos por ordem decrescente, verificámos que a maioria dos nossos respondentes (42,5%) referiu que as atitudes daqueles que sofreram as situações de violência se enquadram no tipo de vítimas passivas.

O tipo de vítimas provocadoras recebe 34,9% das respostas e as colusórias 22,6%.

Tentámos interpretar estes dados, à luz das estratégias de afirmação pessoal que os jovens desenvolvem na procura da identidade. No entanto, também registámos com alguma consternação que uma parte muito significativa dos nossos respondentes referiu que, em situações de violência, os jovens assumem atitudes de silêncio e de sofrimento. Os dados obtidos confirmam a literatura que referenciamos na parte teórica.

Em seguida, elaborámos as tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico, por recurso ao teste de  $\chi^2$  para estudar eventuais variações do tipo de vítima com as características dos respondentes.

### 6.3.2. Variações do Tipo de Vítima com as características dos respondentes

Após a análise das tabelas de contingência, verificamos que, embora não se verifique variações estatisticamente significativas com a escola e com o nível de instrução familiar, há variações estatisticamente significativas do tipo de vítimas com o género e o ano de escolaridade.

Encontrámos também variações estatisticamente significativas com o apoio recebido em situações de violência.

	Género	NIF	Escola	Ano	Tonalidade Relacional	Apoio
Graus de Liberdade	2	6	4	6	4	2
$\chi^2$	16,60	11,97	2,66	12,98	2,97	8,19
Probabilidade Observada	< 0,01	0,06	0,62	0,04	0,56	0,02

Seguidamente analisamos essas variações.

#### 6.3.2.1. Tipo de Vítimas com o Género

Rapazes e raparigas verão o mesmo tipo de incidentes de violência, como se depreende pela análise do quadro. No entanto, os rapazes referem mais frequentemente que as raparigas a atitude passiva das vítimas, enquanto as raparigas referem mais a atitude provocadoras.

Tipo de Vítimas	Género		
	Masculino	Feminino	Total
Vítimas Passivas	81 51%	61 33%	142 41%
Vítimas Colusórias	42 26%	46 25%	88 26%
Vítimas Provocadoras	36 23%	78 42%	114 33%
Total	159 100%	185 100%	344 100%

Graus de Liberdade 2  $\chi^2$  16,60 Probabilidade Observada <0,01

A partir dos dados obtidos, concluímos que o género determina as inferências em relação à realidade, uma vez que rapazes e raparigas lêem a realidade de maneira diferente. Este facto poderá estar relacionado com o tipo de educação tradicional recebido e com as expectativas associadas ao género.

Já no que se refere às vítimas colusórias, as percentagens obtidas são muito semelhantes, o que faz sentido, tendo em conta o que dissemos relativamente ao crescimento pessoal.

Em seguida, analisaremos a variação do tipo de vítimas com o ano.

### 6.3.2.2. Tipo de Vítimas com o Ano

Pela análise do quadro, verificamos que o maior número de respostas recai sobre as vítimas passivas com 41% das respostas. As vítimas colusórias são referidas em 26% das respostas e as provocadoras em 33% das respostas.

Tipo de Vítimas	Ano de Escolaridade			
	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	Total
Vítimas Passivas	61 44%	50 46%	30 33%	141 41%
Vítimas Colusórias	27 19%	26 24%	35 38%	89 26%
Vítimas Provocadoras	52 37%	33 30%	27 29%	113 33%
Total	140 100%	109 100%	92 100%	343 100%

Graus de Liberdade 6  $\chi^2$  12,98 Probabilidade Observada 0,04

As vítimas passivas apresentam valores semelhantes para o 7.º e 8.º anos e decrescem significativamente no 9.º Ano.

As vítimas provocadoras representam um máximo no 7.º Ano, diminuindo a sua referência no 8.º e 9.º Ano.

Já as vítimas colusórias aumentam, à medida que se avança no ano de escolaridade, sendo claramente minoritárias no 7.º Ano e atingindo o grupo relativamente maioritário no 9.º Ano.

Estes dados possivelmente expressam que, à medida que os alunos ganham maturidade, posicionam-se de uma forma mais crítica e aumentam também os níveis de confiança no grupo de amigos. Talvez por isso, sejam os alunos mais novos, do 7.º Ano, que consideram mais a atitude da vítima provocadora, distanciando-se, assim, dos alunos mais velhos, do 9.º Ano, que referem mais a atitude da vítima como provocadora. Estes dados levam-nos a reforçar o que dissemos antes. Nesta idade, os adolescentes tendem a distanciar-se um pouco mais da família e dos adultos, em geral, consoante vão desenvolvendo o seu processo de maturação, que interfere na sua maneira de avaliar as situações e de ver o mundo.

### 6.3.2.3. Tipo de Vítimas com o Apoio recebido em Situações de Violência

Pela análise do quadro, verificámos que os respondentes que disseram que ninguém prestou auxílio em caso de violência, deram mais respostas no sentido de as vítimas serem passivas.

Tipo de Vítimas	Apoio		
	Sim	Não	Total
Vítimas Passivas	53 33%	83 48%	136 41%
Vítimas Colusórias	49 30%	37 21%	86 26%
Vítimas Provocadoras	59 37%	53 31%	112 34%
Total	161 100%	173 100%	334 100%

Graus de Liberdade 2  $\chi^2$  8,19 Probabilidade Observada 0,02

Aqueles que mais referiram que alguém ajudou os colegas em caso de violência, consideraram mais que as vítimas eram provocadoras.

Os alunos que referem a existência de apoio dizem mais frequentemente que a atitude das vítimas foi de tipo colusório e provocador. Nas situações de maior desamparo, a vítima opta mais frequentemente pela passividade.

Interpretamos esta tendência no sentido de haver diferentes inferências em relação à realidade, tendo em conta o género e o ano de escolaridade. Neste caso, as vítimas recebem mais ajuda quan-

do assumem uma atitude activa face à agressão. Tendo em conta que os nossos resultados apresentavam uma tendência para serem os mais novos a responderem de forma passiva, e simultaneamente mais provocadora, talvez haja necessidade de mais auxílio e maior intervenção ou maior vigilância dos mais novos na escola. Talvez estes resultados apontem no sentido de serem os anos de escolaridade mais críticos, a necessitar de intervenção ao nível das competências relacionais, uma vez que no nono ano, os alunos tendem a proteger-se dentro do seu grupo de amigos.

**Em síntese**, para estudar as situações de violência na escola, procurámos saber se, na última ocorrência, alguém tinha prestado auxílio e quem.

Os resultados encontrados foram surpreendentes, na medida em que o número de respostas se dividiu de forma muito semelhante entre os que responderam que houve auxílio e os que responderam não.

Após a elaboração das tabelas de contingência, verificámos que o auxílio variou significativamente apenas com a escola.

Ao analisarmos esta variação, verificámos que é na escola semi-urbana que vamos encontrar um maior número de respostas que assumem que houve auxílio nas situações de violência. O maior número de respostas dos alunos que assumem que não houve auxílio, recai sobre a escola rural. Por um lado, interpretámos esse resultado, tendo por base as várias lógicas de interacção que medeiam as relações interpares, todavia, considerámos este resultado bastante interessante do ponto de vista da fidelidade ao grupo de pertença. Esta estratégia poderá evidenciar que no espaço rural o sentido de pertença obriga a códigos de pertença que não se acontecem entre os jovens da cidade. O grau de inserção e de conhecimento entre todos leva, porventura, a uma cumplicidade diferente dos meios maiores.

Contudo, a verificar-se uma estratégia menos interventiva dos adultos na escola rural, talvez por se esperar que, por os alunos se conhecerem melhor, tenham capacidade de resolver as situações de conflito entre eles, pode indicar que se relativizam situações de mau relacionamento entre os alunos. Estas situações devem merecer reflexão e ser trabalhadas.

Quanto ao segundo aspecto da pergunta, que pretendia saber quem prestou auxílio, apenas considerámos os alunos que responderam que não tinha havido apoio porque grande parte dos respondentes optou por não responder a esta pergunta. Interpretámos este facto como uma estratégia de ocultação, no sentido de omitirem informação relacionada com espaços de maior privacidade, neste caso, situações de vitimização.

Com base na análise do número de respostas a esta pergunta, verificámos que os alunos referem mais que quem prestou auxílio, na última situação de violência a que assistiram, foram os colegas, seguindo-se os auxiliares. Todavia, tendo em conta o grande número de não-respostas e distinguindo a ajuda dos colegas da ajuda dos adultos, concluímos que é dos adultos que os alunos envolvidos em situações de violência recebem maior apoio.

Concluímos que os prestadores do auxílio são mais frequentemente os auxiliares do que os professores, o que atribuímos ao facto de estas interações acontecerem com mais frequência nos espaços do recreio, mais longe do campo de acção do professor e mais perceptíveis ao campo de observação dos funcionários. Por outro lado, o facto de os professores não intervirem tanto poderá estar relacionado com a estratégia de não se exporem perante os alunos.

Quanto ao apoio recebido em situação de violência, verificámos que o auxílio varia apenas com a escola, repetindo-se a mesma tendência com as situações de violência, o que mais uma vez reforça a importância de se estudarem outras variáveis relativas à organização da escola.

Confirmámos que são os alunos da escola rural que mais se abstêm de responder a esta pergunta. Este grupo, mais inscrito no seu meio, onde possivelmente mantém outras relações afectivas e familiares, poderá, com esta estratégia, tentar evitar alguns constrangimentos.

O auxílio prestado por colegas vai aumentando da escola rural para a escola urbana, no entanto, confirma-se mais nas escolas semi-urbana e urbana, onde o enquadramento social será menor. Talvez, por esta razão se compreenda que as respostas que referem o auxílio prestado pelos auxiliares são mais referidas também pelos alunos da escola semi-urbana. Esta reflexão ganha sentido, na medida em que é na escola rural onde se registam menos respostas e é também onde há menos alunos que referem o auxílio, talvez não porque haja menos ocorrências ou por medo de se revelarem, mas devido a um código de fidelidade ao grupo, muito mais forte no meio urbano do que na cidade.

Por outro lado, estes dados levam-nos também a equacionar outra perspectiva. Por vezes, os professores tendem a negligenciar certos comportamentos dos jovens, partindo do pressuposto que, pelo facto de se conhecerem bem, têm capacidade para resolver a situação, o que nem sempre acontece, conduzindo a situações de humilhação e embaraço. Com efeito, ao relativiza-se a situação, não se tomam medidas que permitam restabelecer a ordem e transmitir segurança, abrindo-se precedentes para o sentimento de injustiça e, mais tarde, para a retaliação.

Seguidamente, baseando-nos em BYRNE (1994), procurámos perceber a atitude da vítima e, assim, categorizá-la em passiva, colusória e provocadora.

Verificámos que a maioria se insere no tipo de vítimas passivas, seguindo-se as provocadoras, e, em terceiro lugar, as colusórias. Estes dados levantam alguma preocupação, na medida em que uma parte muito significativa dos nossos respondentes referiu que, em situações de violência, os jovens assumem atitudes de silêncio e de sofrimento, confirmando, assim, a literatura que referenciámos na parte teórica.

Ao elaborarmos as tabelas de contingência, verificámos que há variações estatisticamente significativas do tipo de vítimas com o ano e o género.

Da nossa análise concluímos que o número de respostas que refere as vítimas passivas aumenta no 8.º Ano e decresce no 9.º ano de escolaridade, mas são maioritariamente os alunos mais novos, que correspondem ao 7.º e 8.º anos, que mais as referem.

Enquanto o tipo de vítimas colusórias vai aumentando com a idade, o tipo de vítimas provocadoras decresce. Esta situação parece compreensível, tendo em conta que, à medida que aumenta a maturidade, aumenta também o distanciamento dos adultos, fortalecendo-se, cada vez mais, a ligação aos pares e aos amigos. São também os alunos do 9.º ano que mais referem a atitude da vítima como provocadora, talvez porque o processo de maturação interfere na sua maneira mais crítica de avaliar as situações e de ver o mundo.

Em relação à variação com o género, verificamos que perante as mesmas situações vivenciadas na escola, os rapazes referem mais a atitude passiva das vítimas, enquanto as raparigas referem mais a atitude provocadora, o que, mais uma vez confirma a tendência encontrada anteriormente: as inferências em relação à realidade são partilhadas de maneira diferente pelos géneros, facto que poderá estar relacionado com o tipo de educação tradicional recebido e com as expectativas associadas ao género.

Também encontrámos variação quando cruzámos o tipo de vítimas com o auxílio em situação de violência. Verificámos que os respondentes que mais disseram que ninguém prestou auxílio, consideraram mais que as vítimas eram passivas. Aqueles que mais referiram que alguém ajudou os colegas em caso de violência, consideraram mais que as vítimas eram do tipo provocador e colusório. Concluímos assim que, é nas situações de maior vitimização, onde não há auxílio, que as vítimas assumem frequentemente mais uma atitude passiva.

Tendo em conta que os nossos resultados apresentavam uma tendência para serem os mais novos a assumirem a atitude passiva, talvez a generalidade dos nossos respondentes se dê conta que os mais jovens necessitam de mais auxílio e maior intervenção ou maior vigilância na escola, enquanto o 8.º Ano, identificado como o ano de escolaridade que assume uma atitude mais provocadora, necessita de maior intervenção ao nível do treino das competências relacionais.

## **7. SANÇÕES E MEDIDAS EDUCATIVAS**

O Decreto-Lei 3 /2008 que define o Estatuto do Aluno não reuniu consenso por parte de educadores, encarregados de educação e alunos. Várias são as notícias que no último ano trouxeram a contestação à praça pública. Embora recentemente se tenha conseguido alguns acordos por parte das estruturas políticas e sociais, o diploma não foi aceite consensualmente por todos.

Todos estes problemas foram levantados pela consciencialização do aumento e da complexidade de ocorrências na escola. Perante este cenário, houve necessidade de repensar as sanções que as escolas têm ao seu dispor. Estas dividem-se em medidas disciplinares sancionatórias, agora chamadas cautelares que vão desde a repreensão registada, até dez dias, e, em último caso, a transferência de escola.

Prosseguindo finalidades pedagógicas, estas medidas passaram a ter uma natureza eminentemente preventiva e dissuasora e podem ser aplicadas cumulativamente com as medidas correctivas: repreensão, ordem de saída da sala da aula, realização de tarefas e actividades de integração escolar, podendo ser também aumentado o período de permanência obrigatória na escola, condicionamento no acesso a certos espaços escolares ou na utilização de certos equipamentos por um ano lectivo e ainda mudança de turma.

Centrando-nos agora nas medidas preventivas consignadas no Estatuto do Aluno e em algumas práticas a que os professores vulgarmente recorrem para reforçar a importância do respeito pelas normas, é nosso objectivo compreender como é que os alunos as vêem e o grau de importância que lhe atribuem.

## 7.1. Sanções Pertinentes

Partindo das medidas preventivas que acima referimos, a que vamos chamar “sanções”, elaborámos uma pergunta para saber a importância que os alunos atribuem às diversas modalidades aplicadas (23. Quando acontecem situações de violência, e se fosses tu a decidir, o que consideras mais importante fazer?). Facultámos 11 itens, com os quais construímos cinco indicadores agregados, a saber:

. Advertência perante os colegas

1) Repreender o aluno na frente dos colegas.

5) Mandá-lo sair da aula.

. Advertência perante os educadores

4) Enviá-lo à Direcção.

8) Chamar os pais à escola.

. Afastamento das actividades lúdicas da escola

2) Castigar o aluno e não o deixar ir ao intervalo.

6) Não o deixar participar em actividades desportivas ou passeios.

. Aumento do tempo de permanência na escola

3) Atribuir-lhe tarefas extra no refeitório e na limpeza.

7) Obrigá-lo a ficar mais tempo na escola.

. Aumento das tarefas escolares

10) Obrigá-lo a copiar as regras da escola.

9) Marcar trabalhos de casa extra.

A pergunta engloba ainda um aspecto suplementar, para além da aplicação de sanções, nomeadamente o perdão e o apoio e que constitui o item 11. “Explicar-lhe que procedeu mal, perdoá-lo e apoiá-lo”, pois pretendíamos saber, até que ponto a não aplicação de sanções, o apoio e o perdão eram importantes para os alunos.

Pela análise do quadro, destaca-se que a grande maioria dos alunos inquiridos respondeu a todos os itens, contudo há uma quebra muito acentuada de respostas no item 8, quando leram “Chamar os pais à escola”, em que apenas 26 alunos responderam a este item.

Sanções Pertinentes					
	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Totais
10. Repreender o aluno na frente dos colegas.	46 7,1%	123 18,9%	272 41,8%	209 32,2%	650 100%
2. Castigar o aluno e não o deixar ir ao intervalo.	43 6,6%	171 26,3%	222 34,2%	214 32,9%	650 100%
3. Atribuir-lhe tarefas extra no refeitório e na limpeza.	26 4,0%	92 14,2%	267 41,1%	264 40,7%	649 100%
4. Enviá-lo à Direcção.	23 3,5%	70 10,7%	214 32,7%	347 53,1%	654 100%
5. Mandá-lo sair da aula.	50 7,7%	165 25,4%	233 35,8%	202 31,1%	650 100%
6. Não o deixar participar em actividades desportivas ou passeios.	58 8,9%	119 18,3%	226 34,7%	249 38,2%	652 100%
7. Obrigá-lo a ficar mais tempo na escola.	144 22,3%	180 27,8%	159 24,6%	164 25,3%	647 100%
8. Chamar os pais à escola.	10 3,8%	4 15,4%	7 26,9%	14 53,8%	26 100%
9. Marcar trabalhos de casa extra.	84 12,9%	200 30,8%	196 30,2%	170 26,2%	650 100%
10. Obrigá-lo a copiar as regras da escola.	95 14,6%	169 25,9%	198 30,4%	190 29,1%	652 100%
11. Explicar-lhe que procedeu mal, perdoá-lo e apoiá-lo.	115 17,7%	130 20,0%	206 31,7%	199 30,6%	650 100%

Primeiramente pensámos que a maioria dos alunos não respondeu por cansaço, tendo em conta que a pergunta era longa, constituída por 11 itens. Porém, esta hipótese desvaneceu-se, logo nos itens seguintes, quando encontrámos a mesma frequência de respostas.

Reflectimos sobre uma explicação para esta situação. O facto de os alunos não responderem a este item, poderá relacionar-se com o facto de considerarem que os problemas da escola se resolvem estritamente dentro do seu campo de acção da escola e que a esfera familiar não tem de ser envolvida nestas situações.

Seguidamente, analisámos as sanções que os alunos consideraram muito importantes, salientando-se “Enviá-lo à Direcção”, com 53,1% das respostas, “Atribuir-lhe tarefas extra no refeitório e na limpeza”, com 40,7% das respostas e “Não o deixar participar em actividades desportivas ou passeios”, com 38,2% das respostas.

Como se pode depreender, as sanções que os alunos consideraram mais importantes prendem-se com o exercício da autoridade máxima dentro da escola – ser chamado perante o Director. O segundo aspecto mais considerado pelos alunos prende-se com a atribuição de tarefas extra na escola, tratando-se simultaneamente de uma punição mais vexatória. A seguir, o terceiro aspecto considerado muito importante, prende-se com o afastamento de algumas actividades, impedindo a sua participação em momentos de enriquecimento cultural, de carácter lúdico e desportivo.

Os alunos, no que toca à intervenção de diálogo, perdão e apoio, dividiram-se em grupos de dimensão relativamente próxima entre considerar por um lado, “muito importante”, por outro “importante”, e, por fim, “nada” e “pouco importante”.

Comparámos os nossos dados com os de ECHEBERRÍA & JÁUREGUI (2007, pp. 225-226) e verificamos que enquanto naquele estudo um dos castigos considerados mais efectivo era “avisar os pais”, no nosso estudo, os alunos abstiveram-se de responder. Considerámos que este resultado poderá estar relacionado não só com o facto de quererem deixar a família fora dos assuntos da escola mas, talvez também, com o facto de este ser o mais punitivo. No entanto, os nossos dados aproximaram-se no que se refere à sanção de “enviar o aluno à Direcção”. O segundo aspecto que os alunos consideraram mais importante no nosso estudo foi relacionado com passar mais tempo na escola com tarefas extra no refeitório e na limpeza, mas o que eles consideraram mais penalizador, ao contrário dos estudos daqueles autores, não foi passar mais tempo na escola, mas o carácter vexatório da sanção.

Quanto à participação em actividades lúdicas, os nossos resultados também não se aproximaram. Os alunos da nossa amostra consideraram esta sanção, a terceira mais referida como “muito importante”, enquanto, naquele estudo, os alunos lhe deram pouca relevância.

Quanto à questão do perdão, embora não seja o aspecto que os alunos da nossa amostra atribuísem mais importância, também registou uma percentagem significativa, o que confirma os resultados daquele estudo, em que os alunos também anseiam pela benevolência dos professores.

Dada a delimitação que demos a este trabalho, optámos por não apresentar a análise que realizámos.

Seguidamente, concentrámo-nos nas medidas educativas que os alunos consideraram mais pertinentes.

## **7.2. Medidas Educativas**

Relativamente às medidas educativas, é nosso objectivo compreender como é que os alunos as filtram, como estratégia para melhorar a convivência na escola.

Neste sentido, partindo dos autores referenciados na parte teórica, concentrámo-nos em JANOSZ et al (1998, pp. 293-294; 2005, p. 1339), que nos fala de valores, atitudes e sentimentos dominantes do meio que dão uma indicação geral do tom e da atmosfera da instituição, bem como da missão

educativa da escola e da instituição como um meio de vida, isto é, a dimensão sócio-afectiva das relações humanas.

Este autor propõe cinco tipos de clima que, conjuntamente, favorecem as aprendizagens escolares e sociais: relacional, educativo, de segurança, de justiça e de pertença.

O clima relacional pode ser analisado em várias vertentes, nomeadamente, entre alunos; entre alunos e professores; entre os membros do pessoal e entre estes e a direcção.

O clima educativo traduz-se na devoção da instituição ao sucesso dos alunos, na qualidade da educação, no sentido dado às aprendizagens e aos valores ligados à educação.

O clima de segurança tem a ver com os sentimentos de segurança, da percepção dos riscos de vitimização, de poder ser agredido verbalmente, psicologicamente e fisicamente na escola.

O clima de justiça prende-se com a equidade na aplicação das regras, isto é, a atitude, a avaliação e a reacção disciplinar dos adultos em relação aos alunos, tendo em conta a justa apreciação, reconhecimento e respeito dos direitos e do mérito de cada um.

O clima de adesão/pertença desenvolve-se a partir dos outros tipos atrás mencionados e traduz-se na forma como os alunos sentem o meio, como algo portador de sentido, que favorece o contacto humano, assegurando-lhe protecção e garantindo-lhe reconhecimento. Por outro lado, este tipo de clima garante o respeito pela instituição, pelas pessoas, e facilita a adesão às normas estabelecidas.

Optámos por reformular estas categorias, considerando apenas três.

Em primeiro lugar, considerámos a melhoria das relações entre actores que associámos ao clima relacional.

Em segundo lugar, considerámos o aumento da vigilância que associámos ao clima de segurança.

Em terceiro lugar, considerámos o aumento da escuta, da confiança e do respeito mútuo com o clima de justiça.

Em quarto lugar, considerando ainda o clima educativo, sentido não a partir da instituição, mas do ponto de vista dos alunos, recorreremos aos programas de prevenção como uma modalidade que expressa a vontade da instituição em relação à qualidade e aos valores ligados à educação.

Este aspecto também referido por SERGIOVANNY (2004, p.26) como “mutualidade” ou clima educativo reveste-se da maior importância para as escolas porque podem fazer toda a diferença nas dinâmicas que aí se geram. Incluímos estes últimos e não outros aspectos, para tentar compreender melhor as representações dos alunos, relativamente à promoção da boa convivência na escola. Por

outro lado, BARDISA & VIEDMA (2006) e CASARES (2007) entre outros autores, também reforçam a importância destes e de outros aspectos nos seus estudos.

Assim, elaborámos uma pergunta com o objectivo de perceber o que é que os alunos pensam sobre a forma como a escola pode ajudar a melhorar a convivência entre alunos (24. Na tua opinião, como é que tu achas que a tua escola poderia ajudar a melhorar a convivência entre alunos?). Com base nos autores acima citados e referenciados na parte teórica deste trabalho, estruturámos esta pergunta em 10 itens, que, a seguir, apresentamos:

Medidas Educativas					
	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Totais
1. Garantir sigilo sobre as conversas quando os alunos se queixam	27 4,2%	72 11,1%	288 44,5%	260 40,2%	647 100%
2. Melhorar a relação entre alunos.	12 1,8%	26 4,0%	272 41,7%	342 52,5%	652 100%
3. Colocar câmaras de vídeo-vigilância nas entradas e saídas da escola.	91 14,0%	165 25,4%	208 32,0%	186 28,6%	650 100%
4. Informar mais rapidamente o Director de Turma das ocorrências.	30 4,6%	70 10,7%	256 39,3%	296 45,4%	652 100%
5. Organizar palestras e debates sobre a convivência na escola.	48 7,4%	159 24,3%	244 37,4%	202 30,9%	653 100%
6. Melhorar a relação entre alunos e professores.	17 2,6%	43 6,6%	247 37,8%	346 53,0%	653 100%
7. Ser tolerante com todos os alunos, evitando injustiças.	17 2,6%	65 10,0%	268 41,4%	298 46,0%	648 100,0%
8. Informar mais rapidamente os pais das ocorrências.	22 3,4%	81 12,4%	247 37,9%	302 46,3%	652 100%
9. Colocar mais auxiliares a vigiar todos os espaços nos intervalos.	50 7,6%	167 25,5%	250 38,2%	187 28,6%	654 100,0%
10. Desenvolver trabalhos de grupo sobre o tema da convivência, recorrendo à participação da comunidade.	58 8,9%	141 21,7%	265 40,8%	186 28,6%	650 100%

Através da análise do quadro, depreende-se que o aspecto que os alunos mais valorizaram é o relacionamento, considerando, em primeiro lugar, a melhoria de relações entre alunos e professores e entre alunos.

Em segundo lugar, consideraram que era avisar mais rapidamente os pais, com valores muito semelhantes referentes ao aspecto da tolerância e da justiça, que surge em terceiro lugar. O item que se segue é a informação rápida do Director.

Para facilitar a análise desta pergunta, agrupámos os dez itens em cinco aspectos, que constituíram cinco indicadores agregados, a saber:

. Celeridade na comunicação entre Adultos

4. Informar mais rapidamente o Director de Turma das ocorrências.

8. Informar mais rapidamente os pais das ocorrências.

- . Melhoria das relações entre actores
  - 2. Melhorar a relação entre aluno
  - 6. Melhorar a relação entre alunos e professores.
- . Aumento da Vigilância
  - 3. Colocar câmaras de vídeo - vigilância nas entradas e saídas da escola.
  - 9. Colocar mais auxiliares a vigiar todos os espaços nos intervalos.
- . Aumento da escuta professores - aluno.
  - 1. Garantir sigilo sobre as conversas quando os alunos se queixam
  - 7. Ser tolerante com todos os alunos, evitando injustiças.
- . Programa de prevenção no currículo
  - 5. Organizar palestras e debates sobre a convivência na escola.
  - 10. Desenvolver trabalhos de grupo sobre o tema da convivência, recorrendo à participação da comunidade.

Começaremos por tratar o Indicador Agregado da Celeridade da Comunicação entre Adultos.

## **7.2.1. Celeridade da Comunicação entre Adultos**

Começamos por analisar a celeridade da comunicação entre adultos por ter sido considerada a medida mais pertinente. Este aspecto prende-se com a rapidez da comunicação entre os actores, nomeadamente com o aviso rápido das ocorrências ao Director de Turma e aos Encarregados de Educação, o que vai ao encontro das indicações do novo estatuto do aluno.

### **7.2.1.1. Celeridade da Comunicação entre Adultos: Indicador Agregado**

Como podemos verificar pela análise do quadro, a grande maioria dos valores do indicador agregado encontra-se acima do ponto intermédio da escala, uma vez que a maioria das respostas sobre a celeridade na comunicação recaem sobre a adequação forte e muito forte.

Perante a distribuição obtida para este indicador, construímos três intervalos para o cálculo das tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico:

[2;6] – Adequação Fraca/Média

[7,7] – Adequação Forte

[8;8] – Adequação Muito Forte

Celeridade na Comunicação		
Adequação muito fraca (2)	13	2,0%
(3)	5	0,8%
(4)	42	6,5%
Adequação intermédia (5)	72	11,1%
(6)	165	25,4%
(7)	143	22,0%
Adequação muito forte (8)	210	32,3%
Totais	650	100%

Seguidamente, concentrámo-nos na análise das variações deste indicador agregado com as características dos respondentes.

### 7.2.1.2. Variações da Celeridade entre Adultos com as características dos respondentes

Por recurso ao teste de  $\chi^2$ , analisámos as tabelas de contingência e fizemos o respectivo tratamento estatístico.

	Género	NIF	Escola	Ano	Tonalidade Relacional	Apoio
Graus de Liberdade	2	6	4	4	4	2
$\chi^2$	3,78	3,77	2,38	3,67	1,83	1,31
Probabilidade Observada	0,15	0,71	0,67	0,45	0,77	0,52

Verificámos que a celeridade da comunicação entre adultos não variava de forma estatisticamente significativa com as características dos respondentes nem com indicadores relacionais.

Pensamos que uma justificação possível terá a ver com outros aspectos, porventura ao nível das relações que se estabelecem entre alunos e os diversos intervenientes na cadeia de interações da escola bem como de outras variáveis organizacionais. Por conseguinte, passámos à análise do indicador agregado, relativo à melhoria das relações entre actores.

### 7.2.2. Melhoria das Relações entre Actores

O indicador agregado da melhoria das relações entre actores frui, como o nome indica, do relacionamento entre alunos e entre professores e alunos. Esta vertente do clima relacional pode ter influência determinante para o bom desenvolvimento quer das práticas quer do crescimento psicossocial e afectivo.

### 7.2.2.1. Melhoria das Relações entre Actores: Indicador Agregado

Como podemos verificar pela análise do quadro, também neste caso, a grande maioria dos valores do indicador agregado encontra-se acima do ponto intermédio da escala, uma vez que a maioria das respostas que se prendem com a melhoria das relações entre actores se situam na posição forte e muito forte da escala.

Melhoria das Relações entre Actores		
Adequação muito fraca (2)	6	0,9%
(3)	4	0,6%
(4)	15	2,3%
Adequação intermédia (5)	32	4,9%
(6)	180	27,6%
(7)	170	26,1%
Adequação muito forte (8)	244	37,5%
Totais	651	100%

Perante a distribuição obtida para este indicador, e à semelhança do indicador da celeridade da comunicação entre adultos, também construímos três intervalos para o cálculo das tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico.

[2;6] – Adequação Fraca/Média

[7,7] – Adequação Forte

[8;8] – Adequação Muito Forte

### 7.2.2.2. Variações da Melhoria das Relações entre Actores com as características dos respondentes

Verificámos que existem variações estatisticamente significativas com o género e com o ano de escolaridade.

	Género	NIF	Escola	Ano	Tonalidade Relacional	Apoio
Graus de Liberdade	2	6	4	4	4	2
$\chi^2$	6,39	4,83	6,76	17,02	15,53	2,16
Probabilidade Observada	0,04	0,57	0,15	<0,01	<0,01	0,34

Em seguida, analisámos a variação das relações entre actores com o género.

### 7.2.2.3. Melhoria das Relações entre Actores com o Género

Tal como podemos verificar, o grupo dos rapazes e o grupo das raparigas posicionam-se de maneira diferente em relação à melhoria das relações entre actores.

As raparigas consideram mais frequentemente do que os rapazes que a melhoria das relações entre actores é uma medida muito importante para melhorar a convivência na escola.

Melhoria das Relações entre Actores	Género		
	Masculino	Feminino	Total
Adequação Fraca / Intermédia (2) (6)	132 41%	105 32%	237 36%
Adequação Forte (7) (7)	75 23%	94 28%	169 26%
Adequação muito Forte (8) (8)	113 35%	131 40%	244 38%
Total	320 100%	330 100%	650 100%

Graus de Liberdade 2  $\chi^2$  6,39 Probabilidade Observada 0,04

As raparigas apostam talvez mais no diálogo, tendo em conta a educação que lhes é dada tradicionalmente, onde se espera um papel mais diplomata comparativamente com os rapazes.

Seguidamente, analisaremos a variação com o ano de escolaridade.

### 7.2.2.4. Melhoria das Relações entre Actores com o Ano de Escolaridade

A adequação muito forte é significativamente menos referida no nono ano de escolaridade.

Melhoria das Relações entre Actores	Ano de Escolaridade			
	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	Total
Adequação Fraca / Intermédia (2) (6)	94 34%	75 36%	65 39%	235 36%
Adequação Forte (7) (7)	68 25%	43 21%	58 35%	169 26%
Adequação muito Forte (8) (8)	111 41%	89 43%	42 25%	243 38%
Total	273 100%	207 100%	165 100%	647 100%

Graus de Liberdade 4  $\chi^2$  17,02 Probabilidade Observada <0,01

Interpretámos este resultado tendo em conta, por um lado, que os alunos do nono ano, talvez assumam mais uma posição de distanciamento, fruto do seu processo de amadurecimento. Estes alunos, que coincidem com o grupo dos mais velhos, poderão ser um pouco mais exigentes na rela-

ção e os resultados obtidos poderão expressar essa realidade. Por outro lado, pode acontecer que já tenham o seu grupo de amigos mais consolidado e não valorizem tanto esta medida.

Analisámos, de seguida, a variação da melhoria das relações entre actores com a tonalidade relacional.

### 7.2.2.5. Melhoria das Relações entre Actores com a Tonalidade Relacional entre Pares

Como se pode constatar, pela análise do quadro, a percentagem de respostas que considera a adequação desta intervenção como fraca/intermédia aumenta, à medida que pioram as relações entre colegas.

No outro extremo, o grupo que dá mais relevância a esta medida é o que qualificou de boas e muito boas relações entre colegas, o que, de certa forma, já esperávamos mediante os resultados anteriormente apresentados.

Melhoria Relações entre Actores	Tonalidade Relacional entre Pares			
	Relações Más/Razoáveis entre colegas	Boas relações entre colegas	Muito boas relações entre colegas	Total
Adequação Fraca / Intermédia (2) (6)	66 45%	123 39%	48 26%	237 37%
Adequação Forte (7) (7)	29 20%	83 26%	56 30%	168 26%
Adequação muito Forte (8) (8)	52 35%	108 34%	81 44%	241 37%
Total	147 100%	314 100%	185 100%	646 100%

Graus de Liberdade 4  $\chi^2$  15,53 Probabilidade Observada <0,01

Seguidamente, analisaremos outro aspecto: o aumento da vigilância na escola.

### 7.2.3. Aumento da Vigilância

A vigilância adequada poderá ser importante, na medida em que pode prevenir eventuais casos de violência e conflitos mais graves. Funcionando como elementos dissuasores, têm por parte de muitos autores, uma importância fundamental para a qualidade dos espaços livres dos alunos dentro do recinto escolar. Como vimos, também na parte teórica, alguns autores apostam mais noutros recursos, incluindo funcionários na mediação e evitamento dos conflitos, desprezando o recurso a câmaras de vídeo-vigilância.

Nesta pergunta, quisemos questionar os alunos sobre ambos os aspectos: aumento da vigilância na escola, que se prende com recursos humanos, recorrendo a mais funcionários disponíveis nos espaços escolares e recursos tecnológicos, nomeadamente a instalação de câmaras de vídeo.

Nas respostas aos nossos indicadores parcelares, ponto 7.2, também obtivemos mais respostas que valorizavam de “importante” e “muito importante” a colocação de mais auxiliares a vigiar todos os espaços nos intervalos do que colocar câmaras de vídeo-vigilância nas entradas e saídas da escola.

### 7.2.3.1. Aumento da Vigilância: Indicador Agregado

Constata-se que a grande maioria dos valores do indicador agregado se encontra acima do ponto intermédio da escala, uma vez que a maioria das respostas sobre o aumento da vigilância recai sobre a resposta “importante” ou “muito importante”.

Aumento da Vigilância		
Adequação muito fraca (2)	28	4,3%
(3)	31	4,8%
(4)	109	16,8%
Adequação intermédia (5)	122	18,8%
(6)	158	24,3%
(7)	100	15,4%
Adequação muito forte (8)	102	15,7%
Totais	650	100%

Perante a distribuição obtida para este indicador, construímos três intervalos para o cálculo das tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico por recurso ao teste de  $\chi^2$ , a saber:

[2;5] – Adequação Fraca

[6,6] – Adequação Intermédia

[7;8] – Adequação Forte

Seguidamente, analisaremos as variações deste indicador com as características dos respondentes.

### 7.2.3.2. Variações do Aumento da Vigilância com as características dos respondentes

Após a elaboração das tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico, por recurso ao teste de  $\chi^2$ , verificámos que o aumento da vigilância variava de forma estatisticamente significativa apenas com o ano de escolaridade.

	Género	NIF	Escola	Ano	Tonalidade Relacional	Apoio
Graus de Liberdade	2	6	4	4	4	2
$\chi^2$	2,07	4,14	2,40	17,61	1,30	3,54
Probabilidade Observada	0,36	0,66	0,66	<0,01	0,86	0,17

Analisaremos, de seguida estas variações.

### 7.2.3.3. Aumento da Vigilância com o Ano

Tal como podemos verificar, pela análise do quadro, a adequação fraca/intermédia aumenta com o ano de escolaridade e a adequação muito forte decresce inversamente.

Aumento da Vigilância	Ano de Escolaridade			
	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	Total
Adequação Fraca / Intermédia (2) (6)	53 19%	56 27%	56 34%	165 26%
Adequação Forte (7) (7)	122 45%	88 43%	68 42%	279 43%
Adequação muito Forte (8) (8)	99 36%	62 30%	39 24%	201 31%
Total	274 100%	206 100%	163 100%	645 100%

Graus de Liberdade 4  $\chi^2$  17,61 Probabilidade Observada <0,01

Pode-se concluir que são os alunos do nono ano, preferencialmente os mais velhos, que consideram esta medida menos relevante.

Em seguida, analisaremos o aumento da escuta nas relações com os professores.

### 7.2.4. Aumento da Escuta

O aumento da escuta prende-se com a atenção dos professores para com os alunos. Neste campo, quisemos saber como é que os alunos avaliavam este aspecto que subdividimos entre confiança expressa através do indicador “1. Garantir sigilo sobre as conversas quando os alunos se queixam” e equidade, expressa através do indicador “7. Ser tolerante com todos os alunos, evitando injustiças”.

Verificámos que as respostas a estes dois indicadores registaram percentagens muito altas na opção “muito importante” com 40,2% e 46 %, respectivamente. O segundo aspecto relativo à equidade (justiça) registou no entanto, uma percentagem mais alta do que a confiança (sigilo).

De seguida analisaremos o indicador agregado e as suas variações.

#### 7.2.4.1. Aumento da Escuta: Indicador Agregado

Como se pode verificar, pela análise do quadro, a grande maioria dos valores do indicador agregado encontra-se claramente acima do ponto intermédio da escala, uma vez que a maioria das respostas sobre o aumento da escuta recai sobre a adequação forte e muito forte.

Aumento da Escuta		
Adequação muito fraca (2)	3	0,5%
(3)	8	1,2%
(4)	23	3,6%
Adequação intermédia (5)	89	13,9%
(6)	177	27,6%
(7)	177	27,6%
Adequação muito forte (8)	164	25,6%
Totais	641	100,0%

Perante a distribuição obtida para este indicador, construímos três intervalos para o cálculo das tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico por recurso ao teste de  $\chi^2$ , a saber:

[2;5] – Adequação Fraca/ Média

[6;7] – Adequação Forte

[8;8] – Adequação Muito Forte

#### 7.2.4.2. Variações do Aumento da Escuta com as características dos respondentes

Como se depreende pela análise do quadro, não existem variações estatisticamente significativas com as características dos respondentes. Existe, contudo, variação com a tonalidade relacional.

	Género	NIF	Escola	Ano	Tonalidade Relacional	Apoio
Graus de Liberdade	2	6	4	6	4	2
$\chi^2$	0,10	11,06	3,86	6,84	14,19	4,30
Probabilidade Observada	0,95	0,09	0,43	0,34	0,01	0,12

Seguidamente analisaremos a variação da escuta coma tonalidade relacional.

#### 7.2.4.3. Aumento da Escuta com a Tonalidade Relacional entre Pares

Tendo em conta a análise do quadro, e como também esperávamos, enquanto o grau de adequação fraca / intermédia decresceu com as “muito boas” relações entre colegas, a adequação forte e muito forte desta medida aumenta com as “boas” e “muito boas” relações entre colegas.

A adequação fraca da escuta para promover a convivência é tanto mais referida quanto pior é a tonalidade relacional da escola.

Aumento da Escuta	Tonalidade Relacional entre Pares			
	Relações Más/Razoáveis entre colegas	Boas relações entre colegas	Muito boas relações entre colegas	Total
Adequação Intermédia Fraca (2) (6)	37 25%	56 18%	29 16%	122 19%
Adequação Forte (7) (7)	38 26%	96 31%	42 23%	176 28%
Adequação muito Forte (8) (8)	72 49%	156 51%	111 61%	339 53%
Total	147 100%	308 100%	182 100%	637 100%

Gráus de Liberdade 4  $\chi^2$  14,19 Probabilidade Observada 0,01

Digamos que as melhores competências relacionais influenciam a importância atribuída a esta medida, baseada na justiça e na confiança e que é muito importante para melhorar a convivência na escola. Este aspecto leva-nos a acreditar que se deve dar bastante importância ao tratamento das competências sociais nas escolas, de forma a melhorar a convivência entre alunos e entre alunos e professores.

Seguidamente, iremos analisar o último indicador agregado utilizado na nossa análise: programas de prevenção.

### 7.2.5. Programas de Prevenção

Tendo em conta os autores acima referenciados, tivemos em atenção os resultados obtidos em dois indicadores parcelares: “Organizar palestras e debates sobre a convivência na escola” e “Desenvolver trabalhos de grupo sobre o tema da convivência, recorrendo à participação da comunidade” que obtiveram percentagens muito semelhantes ao nível do “importante” e “muito importante” 68% e 70%, respectivamente.

Com este indicador agregado, pretendíamos saber qual é a sensibilidade dos alunos relativamente a medidas deste tipo, como forma de promover a convivência positiva na escola.

Em seguida, analisaremos a distribuição dos valores para este indicador.

### 7.2.5.1. Programas de Prevenção: Indicador Agregado

Programas de Prevenção		
Adequação muito fraca (2)	25	3,9%
(3)	28	4,3%
(4)	72	11,1%
Adequação intermédia (5)	114	17,6%
(6)	192	29,6%
(7)	114	17,6%
Adequação muito forte (8)	103	15,9%
Totais	648	100%

Dada a distribuição dos resultados, pode-se concluir que a grande maioria dos valores do indicador agregado se encontra acima do ponto intermédio da escala, uma vez que a maioria das respostas recaem sobre a adequação forte e muito forte.

Perante a distribuição obtida para este indicador, também construímos três intervalos para o cálculo das tabelas de contingência.

[2;5] – Adequação Média-Fraca

[6,6] – Adequação Média-Forte

[7;8] – Adequação Muito Forte

Analisamos, de seguida, as variações dos programas de prevenção com as características dos respondentes.

### 7.2.5.2. Variações dos Programas de Prevenção com as características dos respondentes

Concluimos que não existem variações estatisticamente significativas com as características dos respondentes. Encontrámos, no entanto, variações com o apoio em situações de violência.

	Género	NIF	Escola	Ano	Tonalidade Relacional	Apoio
Graus de Liberdade	2	6	4	6	4	2
$\chi^2$	2,10	4,68	3,16	3,47	2,75	13,29
Probabilidade Observada	0,35	0,59	0,53	0,75	0,60	<0,01

Considerando que esta medida tem muita relevância para trabalhar o aspecto do relacionamento entre alunos e que contribui para o desenvolvimento da convivência na escola, fizemos ainda alguns cruzamentos, obtendo variações com o apoio em situações de violência, que analisaremos, de seguida.

### 7.2.5.3. Programas de Prevenção com o Apoio em Situações de Violência

Tal como podemos verificar, pela análise do quadro, os respondentes que estarão em situações de maior desamparo consideram mais frequentemente do que os outros que este tipo de medida é pouco adequada.

Programas de Prevenção	Apoio		
	Sim	Não	Total
Adequação Intermédia Fraca (2) (6)	92 30%	138 43%	230 37%
Adequação Forte (7) (7)	107 35%	78 24%	185 30%
Adequação muito Forte (8) (8)	104 34%	104 33%	208 33%
Total	303 100%	320 100%	623 100%

Graus de Liberdade 2  $\chi^2$  13,29 Probabilidade Observada <0,01

Este resultado encaixa na tendência anteriormente encontrada, quando analisámos a variação do tipo de vítimas com o auxílio e verificámos que, nas situações onde maioritariamente era recebido auxílio, a atitude das vítimas era mais activa. Talvez os respondentes considerem, ainda que inconscientemente, que faz todo o sentido a escola investir numa prevenção mais interveniente.

**Em síntese**, partindo das medidas preventivas constantes no Estatuto do Aluno, a que chamámos “sanções”, tentámos saber a importância que os alunos atribuem às diversas modalidades aplicadas. Em primeiro lugar, facultámos dez itens, com os quais construímos cinco indicadores agregados, a saber:

- Advertência perante os colegas
- Advertência perante os educadores
- Afastamento das actividades lúdicas da escola
- Aumento do tempo de permanência na escola
- Aumento das tarefas escolares

Além destes dez itens, acrescentámos mais um “Explicar-lhe que procedeu mal, perdó-lo e apoiá-lo”. Este aspecto suplementar, tinha como objectivo perceber até que ponto a não aplicação de sanções, o apoio e o perdão eram importantes para os alunos. Pretendíamos compreender se, numa situação de transgressão e violência, os alunos valorizavam mais a aplicação de sanções ou, pelo contrário, se consideravam que a atitude a tomar seria de perdão e apoio.

Constatámos que a grande maioria dos alunos inquiridos respondeu a todos os itens, mas apenas 26 responderam ao item “Chamar os pais à escola”. Atribuímos como causa de os alunos não responderem, o facto de considerarem que os problemas escolares se devem resolver estritamente dentro do seu campo de acção da escola e que a esfera familiar deve ficar resguardada.

Analisadas as respostas, as sanções que os alunos consideraram mais importantes prendem-se com o exercício da autoridade máxima dentro da escola – ser chamado perante o Director.

O segundo aspecto mais considerado pelos alunos prende-se com o aumento do tempo de permanência na escola, tratando-se simultaneamente de uma punição mais vexatória, seguindo-se em terceiro lugar, o afastamento de algumas actividades, impedindo a sua participação em momentos de enriquecimento cultural, de carácter lúdico e desportivo.

Outro aspecto que também deve ser ressaltado é a importância que os alunos atribuem ao perdão e ao apoio. Quase um terço dos alunos considerou este aspecto muito importante, a par da aplicação da justiça, muito valorizada pelos alunos.

Comparámos os nossos dados com os de ECHEBERRÍA & JÁUREGUI (2007) e encontrámos algumas semelhanças e algumas diferenças, que tivemos ocasião de referir, estas últimas mais marcantes talvez mais devido às características particulares das escolas onde recolhemos as respostas.

Seguidamente, ao concentrarmo-nos nas medidas educativas que os alunos consideraram mais pertinentes, com vista à melhoria da convivência na escola, tomámos como referência a classificação do clima de escola de JANOSZ et al (2005, p. 1339). Associámos o clima relacional à melhoria das relações entre actores; o clima de segurança com o aumento da vigilância; o clima de justiça, com o aumento da escuta e também da confiança e do respeito mútuo. Inspirando-nos em SERGIOVANNY (2004) e adaptámos o clima educativo, através da inclusão dos programas de prevenção.

Após a análise dos resultados com base nos indicadores simples, verificámos que o aspecto que os alunos mais valorizam é o relacionamento, nomeadamente as medidas que prevêm melhorar as relações entre alunos e entre professores e alunos. A medida que prevê avisar rapidamente a família é a que surge logo a seguir, com resultados muito próximos da tolerância e da justiça. Logo a seguir, surge a informação rápida do Director de Turma.

Partindo dos dez indicadores simples, construámos cinco indicadores agregados, a saber:

- Celeridade na comunicação
- Melhoria das relações entre actores
- Aumento da Vigilância

- Aumento da escuta professores - aluno.
- Programa de prevenção no currículo

A celeridade da comunicação entre os actores prende-se com a rapidez da comunicação entre os actores, nomeadamente com o rápido aviso do Director de Turma e dos Encarregados de Educação e que vai ao encontro das indicações do novo estatuto do aluno. Estas medidas mais valorizadas pelos alunos levam-nos a considerar que os alunos têm expectativas em relação aos Encarregados de Educação e ao Director, esperando deles autoridade e firmeza.

Verificámos que a celeridade entre adultos não variava de forma estatisticamente significativa com as características dos respondentes, o que corresponde a uma semelhante distribuição de opiniões independentemente dos aspectos considerados.

Quanto ao indicador agregado da melhoria das relações entre actores, nomeadamente as relações estabelecidas entre alunos e entre alunos e professores, verificámos que existem variações deste indicador agregado com o género, o ano de escolaridade e a tonalidade relacional.

Em relação à variação com o género e verificámos que rapazes e raparigas se posicionam de maneira diferente. As raparigas consideram-na uma medida forte e muito forte para melhorar a convivência escolar. As raparigas apostam talvez mais no diálogo, tendo em conta a educação que lhes é dada tradicionalmente, onde se espera delas, um papel mais diplomata, comparativamente com os rapazes.

Na variação com o ano de escolaridade, verificámos que os alunos do 9.º ano são os que menos a consideram na adequação muito forte. Estes alunos, que coincidem com o grupo dos mais velhos, podem ter já o seu grupo de relações consolidado e não valorizar tanto esta medida.

Analisada a variação deste indicador com a tonalidade relacional, concluímos que o número de respostas que considera esta medida muito importante aumenta com as boas e muito boas relações entre colegas, o que, de certa forma esperávamos, mediante os resultados anteriormente apresentados.

No que se refere ao indicador agregado referente ao aumento da vigilância, verificámos que variava com o ano de escolaridade. Ao considerarmos os anos de escolaridade mais avançados, diminui o apreço por esta medida. São os mais novos que mais a valorizam.

Ao analisarmos o aumento da escuta, na relação professor – aluno, nomeadamente a atenção dos professores para com os alunos, tendo considerado os aspectos da confiança (sigilo) e da equidade

(justiça), verificámos que valorizaram muito esta medida. De referir ainda que o aspecto relativo à justiça registou uma percentagem mais alta do que o sigilo.

Ao elaborarmos as tabelas de contingência, não encontrámos variações deste indicador com as características dos respondentes. Todavia, encontrámos variação deste indicador com a tonalidade relacional. Vimos que o apreço pela intervenção, através do aumentando da escuta é tanto maior quanto melhor é o ambiente relacional entre pares. Digamos que quanto melhor é a tonalidade relacional, maior é a importância que os alunos atribuem a esta medida baseada na justiça.

Quanto ao indicador Programa de Prevenção no Currículo, também registou percentagens muito significativas ao nível das opções “importante” e “muito importante”, com 68% e 70%, respectivamente. No entanto, não encontrámos variações estatisticamente significativas com as características dos respondentes.

Esta medida é mais valorizada pelos alunos que disseram que, em situações de violência, os colegas não foram abandonados.

Saliente-se que, no capítulo anterior, quando analisámos a variação do tipo de vítimas com o auxílio, esta tendência já tinha sido anteriormente encontrada, pois verificámos que nas situações onde maioritariamente era recebido auxílio, a atitude das vítimas era activa. Estes resultados merecem reflexão sobre o que de facto está a acontecer na escola, sobretudo porque são os alunos a sentir a importância dessa intervenção.

## CONCLUSÃO GERAL

Este estudo incidiu sobre o tema da socialização dos jovens em mudança. A amostra foi recolhida através de questionários lançados a alunos do 3.º Ciclo, de quatro escolas do ensino particular e cooperativo da zona de influência de Coimbra, entre Fevereiro e Março de 2010.

A pergunta de partida, que desdobrámos, pretendia compreender melhor se as várias dimensões da socialização dos jovens, aqui abordadas, se associavam, de alguma forma, com as variáveis de caracterização pessoal (idade e género), escolar (escola e ano de escolaridade) e familiar (nível de instrução familiar, acompanhamento familiar e comunicação em casa), o que viemos a confirmar em grande parte das situações analisadas. Ao longo do estudo, foram estabelecidas outras correlações, permitindo-nos chegar a conclusões pertinentes, em relação à forma como as mudanças sociais se reflectem na socialização dos jovens.

No que diz respeito à caracterização individual, verificámos que havia uma correspondência significativa entre a idade e o nível de escolaridade, atendendo ao facto de o número de retenções ser pouco significativo por se tratar de escolas de ensino particular e cooperativo. A amostra revelou uma distribuição relativamente equilibrada entre o número de rapazes e de raparigas.

Em relação à caracterização escolar, verificámos que as escolas onde recolhemos a amostra pertenciam a áreas geográficas diferentes, o que nos permitiu considerar duas escolas rurais, uma urbana e outra semi-urbana. No entanto, as quatro escolas tinham em comum uma cultura e políticas educativas muito próprias deste tipo de ensino.

Em todas elas, o nono ano era o ano de escolaridade que apresentava menor número de turmas, tendência que se verifica na generalidade deste tipo de escolas com contracto de associação.

No âmbito da caracterização familiar, recorremos ao nível de instrução familiar (NIF) e, para avaliar as práticas educativas familiares, socorremo-nos ainda da frequência do acompanhamento familiar e da comunicação em casa.

Constatámos que, apesar da proximidade dos meios académicos universitários, a maioria dos pais dos alunos da amostra tem o 3.º Ciclo e o ensino secundário. As mães são, no entanto, possuidoras de mais qualificação escolar do que os pais, ao nível do ensino superior e do ensino secundário.

Quanto ao acompanhamento familiar nas actividades da escola, concluímos que os jovens inquiridos sentem que a família privilegia mais os assuntos directamente relacionados com os objectivos de

ensino e de aprendizagem da escola, nomeadamente a avaliação, as dificuldades e as actividades escolares, relegando os aspectos relacionais para segundo plano.

Também concluímos que os jovens da nossa amostra sentem que a família tem consideração pelos seus interesses pessoais. No entanto, os pais têm mais frequentemente em atenção a escolha das actividades do que a organização do horário de estudo e a forma de organizar os tempos livres dos seus educandos, confirmando, assim, que exercem maior controlo sobre os aspectos escolares.

Concluímos ainda que os resultados relativamente ao acompanhamento das actividades parecem aproximar-se do estudo de ALVES-PINTO (2003 p. 56), onde, com indicadores diferentes, também foi encontrado um nível de apoio elevado.

Na primeira parte deste trabalho, constatámos que, decorrente das mudanças sociais, a família foi sofrendo alterações ao longo do tempo para se adaptar a novos ritmos na conciliação do horário de trabalho e do acesso ao emprego com os horários da escola, dos tempos livres, entre outros aspectos, e que, como consequência, lhe sobra pouco tempo para a relação familiar, para o diálogo e para a discussão de regras e valores. No nosso estudo, porém, constatou-se a presença efectiva das famílias bem como a negociação familiar.

Todavia, salientou-se que uma percentagem muito significativa de alunos sente que os progenitores “Não permitem opiniões. Apenas conversam”.

Esta situação poderá justificar-se, em parte, pela pouca idade dos respondentes e pela necessidade de uma maior exigência e controlo familiar. No entanto, uma vez que encontrámos dados que indiciam que uma grande parte dos nossos inquiridos não se sente confirmada pelos seus progenitores, há necessidade de continuar a trabalhar as relações entre pais e filhos, em articulação com a escola e a família. Por vezes, o zelo é mal compreendido pelos mais novos e quando a comunicação é pouco eficiente pode ser mal interpretada, gerando insatisfação e contestação, em relação à maneira como os pais gerem a vida dos filhos. Esta questão põe em evidência por um lado, a importância do respeito pela individualidade da criança e do jovem e por outro, que os diferentes estilos parentais podem ter implicações decisivas a esse nível.

Se por um lado, é importante que os filhos sintam a autoridade dos pais relativamente à interiorização de normas e valores, também é saudável que os jovens sintam alguma liberdade na gestão do seu tempo livre, espaço fundamental da maturação psicossocial e afectiva, aspecto para o qual alguns autores têm vindo a alertar e que referenciamos na parte teórica (STRECHT, 2006).

Por outro lado, este aspecto suscita a criação de pontes entre a escola e a família, no sentido de consciencializar as famílias para a importância do diálogo que prestigie as boas relações, importantes nas boas práticas de convivência numa sociedade em mudança permanente. Nesta turbulência, a falta de tempo dos pais para estar com os filhos e para lhes assegurar protecção entre a escola e a chegada a casa levou à procura de outras actividades que assegurassem a sua guarda. Porém, os meios de entretenimento como a televisão, os jogos informáticos, a *Internet* e as redes sociais, modalidades expressivas da nossa contemporaneidade, acabaram por se tornar preferenciais para os nossos jovens. Com efeito, no ponto três, concluímos que as actividades mais escolhidas pelos alunos da nossa amostra são as novas tecnologias, nomeadamente a *Internet* e os jogos. Brincar com os amigos e outras actividades fora da escola, formas que privilegiam a relação directa, surgem em segundo lugar, mas a terceira preferência, continua a ser uma forma não directa e solitária de ocupar os tempos livres – a televisão.

A televisão e a *Internet*, hoje meios de acesso muito fácil e veículos poderosíssimos de transmissão social e cultural, têm uma abrangência enorme sobre as camadas mais jovens e é por isso que este fenómeno requer que a sociedade civil seja cada vez mais exigente quer com os conteúdos destinados aos jovens quer com os horários dos programas para adultos.

Como tivemos oportunidade de reflectir ao longo do trabalho, estes resultados sugerem um empobrecimento da qualidade relacional e comunicacional dos jovens. Importa assim, debater as razões que levam os adolescentes a preferir a relação mediada à directa e a escolher tendencialmente actividades mentais mais passivas e limitativas do que brincar e criar. Todavia, teria toda a pertinência tentar perceber se, no caso de haver mais disponibilidade e presença efectiva dos educadores, assim como mais espaços seguros onde a guarda não estivesse em causa, a escolha dos jovens seria diferente, ou se, pelo contrário, continuaria a incidir sobre as formas mediadas, relegando o convívio directo para segundo plano.

Sendo reconhecidos os perigos da *Internet*, verificámos, ainda assim, que quase metade dos jovens respondentes referiram que não têm um acompanhamento desejável, o que reflecte, por um lado, a falta de tempo dos pais e, por outro, a confiança depositada neste meio de entretenimento. Esperávamos, no entanto, que o acompanhamento na *Internet* variasse com o nível de instrução familiar, pois confiávamos que os pais com mais habilitações mostrassem maior preocupação e estivessem mais informados sobre os riscos da rede de comunicação informática. Contudo, perante os

resultados obtidos, concluímos que muitas famílias parecem confiar nos conteúdos informáticos e na forma como os jovens gerem a sua utilização.

Prosseguindo a nossa análise, concluímos também que os jovens da nossa amostra utilizam mais frequentemente a *Internet* para participar em redes sociais. A pesquisa de informação vem a seguir, e, em terceiro lugar, a consulta e o envio de mensagens. Por comparação ao estudo de ABRANTES (2002b), os nossos resultados demonstram o crescimento exponencial da *Internet* nos últimos anos. Os utilizadores deixaram de recorrer mais frequentemente à *Internet* para pesquisa de informação para se renderem à participação nas redes sociais.

Com as respostas aos indicadores simples construímos os indicadores agregados da interactividade comunicacional, da interactividade informacional e da interactividade lúdica.

O indicador da interactividade comunicacional apenas variou com a escola. Embora esperássemos que houvesse maior comunicação através da *Internet* no meio urbano, fomos constatar, pelo contrário, no meio rural. Neste tipo de escolas, bem inseridas no meio, a guarda dos jovens depois das aulas é assegurada por outros familiares ou amigos, não havendo necessidade, nem possibilidade, muitas vezes, de recorrer a actividades mais institucionalizadas. Porém, os jovens acabam por estar mais disponíveis em casa para comunicar e até conviver com outros colegas, através da *Internet*.

Se, por um lado, estes resultados nos fizeram reflectir sobre as características específicas e sobre a influência das práticas pedagógicas diferenciadas que se vivem em cada contexto escolar, por outro lado, permitiu-nos reforçar o pressuposto de que as famílias urbanas têm mais necessidade de procurar alternativas, em relação à ocupação de tempos livres dos jovens. A maior oferta de actividades na cidade (clubes, escolas de artes, música, línguas, etc.) quer por imposição da família quer pela disponibilidade e variedade das mesmas (cinema, cafés, centros comerciais, etc.), leva a que haja menos tempo e menos necessidade de conviver com outros jovens de forma mediada, na medida em que muitos jovens chegam a casa mais tarde.

Em relação aos indicadores da interactividade informacional e da interactividade lúdica, encontramos variações apenas com o género.

Concluímos sobre este aspecto que, enquanto os rapazes se distinguem pela fraca interactividade, as raparigas se destacam pela forte interactividade comunicacional.

Já na interactividade lúdica, são as raparigas que se distinguem pela fraca interactividade, enquanto os rapazes se salientam pela interactividade intermédia e forte.

As variações obtidas com variáveis de caracterização pessoal ajudaram-nos a aprofundar um pouco mais as nossas conclusões. Tendo por referência que a sociedade está a caminhar, em muitos aspectos, para a igualdade entre homem e mulher, concluímos, no entanto, que as características intrínsecas do género acabam por se revelar determinantes, quer seja por imposição da herança cultural quer por outras razões aqui não abordadas.

Assim, concluímos que as características intrínsecas do género determinam um comportamento diferente em relação à utilização da *Internet*, o que é, de certa forma, reforçado pela orientação familiar. Recordemos que o acompanhamento na *Internet* também variou com o género, sendo o grau de acompanhamento forte nos rapazes e fraco nas raparigas, evidenciando assim, dissemelhanças em relação à orientação da educação das crianças e jovens. Nesta medida, compreende-se a tendência que aponta no sentido de ambos os géneros se comportarem de forma diferente, quanto à forma como a utilizam. Enquanto as raparigas recorrem à *Internet* tendencialmente com maior preocupação pelos estudos, através da procura de informação para realizar os trabalhos de casa e estudar para as disciplinas, os rapazes fazem-no mais pela acção e pelo divertimento, através dos jogos e da participação em redes sociais. Estes resultados replicam, de certa forma, a tendência encontrada na caracterização da amostra, que identificou as mães com maior nível de habilitações do que os pais.

Tendo em conta estas diferenças, compreende-se que haja também diferenças ao nível das interações que os jovens estabelecem entre si.

Ao analisarmos alguns aspectos da convivialidade no ponto quatro, procurámos compreender melhor a relação entre pares. Começámos por analisar alguns aspectos da convivialidade subjacentes ao relacionamento na escola, analisando a relação com colegas, a relação entre turmas e a relação entre alunos mais novos e alunos mais velhos, concluindo que, na generalidade, existia uma boa qualidade das relações entre os jovens da nossa amostra. Mas foi ao nível da relação com colegas que se registaram valores mais altos. A relação entre jovens vai-se esbatendo, à medida que eles se afastam do grupo de pares mais significativo. Com a idade, o jovem procura integrar-se socialmente no grupo de amigos, na busca da sua autonomia afectiva.

No prosseguimento da nossa análise, verificámos que a relação com colegas variou com o nível de instrução familiar. A melhor qualidade das relações entre colegas acentuou-se com o nível de instrução familiar mais alto da família, o que, de certa forma, já esperávamos, uma vez que tínhamos abordado este aspecto na primeira parte. Vários estudos salientam que nas famílias onde o nível de instrução familiar é mais alto, as crianças e jovens desenvolvem conseqüentemente competências

relacionais e uma maior capacidade de resolução de problemas, através do diálogo, devido ao código linguístico mais elaborado que utilizam.

A relação entre turmas variou com o ano de escolaridade e, ao contrário daquilo que é frequente dizer-se entre professores, o 8.º Ano não se revelou o ano mais problemático, mas antes o 9.º ano. Interpretámos estes resultados tendo em conta, não só o facto de o nível de exigência das relações interpessoais ser maior no nono ano, mas também devido ao grau de distanciamento, como forma de posicionamento e de afirmação da personalidade.

A relação entre alunos mais novos e alunos mais velhos não variou com as características dos respondentes. Esta tendência poderá dever-se às características do grupo, ao sentido de pertença desenvolvido, aos interesses, entre outros, critérios diferenciados, onde estão presentes variáveis sociológicas de contornos diferentes. Relembremos ainda que, globalmente, a pior opinião manifestada foi relativamente à relação entre alunos mais novos e alunos mais velhos.

Com base nestes três indicadores da relação entre alunos, construímos ainda um indicador agregado da tonalidade relacional entre pares, que, pela distribuição dos resultados, nos permitiu confirmar a generalidade das boas relações entre pares. Nas análises seguintes, recorreremos ao indicador da tonalidade relacional para cruzamentos com outros indicadores.

Centrando-nos ainda na relação entre pares e partindo de MARC & PICARD (1992), focámos a nossa atenção nos rituais de interacção social. Procurámos, por um lado, entender o que se passa ao nível da cortesia entre os jovens, através da forma como se cumprimentam (rituais de acesso), como conversam (rituais de encontro) e como tentam reparar os mal-entendidos e restabelecer a boa comunicação entre si (rituais de reparação).

Baseando-nos em WATZLAVICK *et al.* (1967), procurámos ainda analisar a comunicação entre pares em três vertentes - confirmação, desconfirmação e rejeição - presentes em cada um dos rituais.

Verificámos que são as saudações e cumprimentos que concentram o maior número de respostas, ao nível da confirmação, seguidos das conversas e, em terceiro lugar, dos pedidos de desculpas.

Confirmou-se também a qualidade das relações interpessoais vivida na escola, uma vez que, ao nível dos rituais de acesso, saudações e cumprimentos, os jovens sentem-se confirmados na sua grande maioria.

Nos rituais de encontro (conversas) e de reparação (pedidos de desculpa), a rejeição é o aspecto da comunicação que se destaca mais, a seguir à confirmação.

Procurando ainda estudar as eventuais variações de cada um destes indicadores com as características dos respondentes, verificámos que todos variaram com a tonalidade relacional mas, enquanto os rituais de acesso variaram com o género e a escola, os rituais de encontro variaram só com o género e os rituais de reparação só com a escola. Reflectimos sobre estas variações.

Relativamente às variações dos três rituais de interacção social com a tonalidade relacional, verificámos que a confirmação aumenta inequivocamente com as melhores relações entre colegas. A rejeição e a desconfirmação, pelo contrário, aumentam com o agravar das relações. Concluímos, então, que, quanto melhor forem as relações entre pares, melhor é a comunicação e, consequentemente, maior é o grau de confirmação entre os jovens.

No que diz respeito à variação com o género, também encontrámos diferenças interessantes. As raparigas parecem ser mais assumidamente bem sucedidas na comunicação entre pares, confirmando-se mais nos cumprimentos e nas conversas.

De manhã, à chegada à escola, tanto os rapazes como as raparigas assumiram que se sentiam maioritariamente confirmados, recebendo um grande número de respostas no cumprimento matinal (rituais de acesso), sobressaindo, ainda assim, as raparigas. No aspecto oposto, foram os rapazes que sentiram maior desconfirmação e rejeição.

Nas conversas (rituais de encontro), também ambos os géneros reconheceram que há confirmação em grande maioria, destacando-se, ainda assim, as raparigas. No entanto, a rejeição foi mais sentida pelas raparigas do que pelos rapazes. A desconfirmação revelou uma tendência inversa, os rapazes sentiram-se mais desconfirmados do que as raparigas. Concluímos que, no diálogo, as raparigas parecem impor mais o seu ponto de vista, o que as leva a sentir, por vezes, maior rejeição.

Na variação dos rituais de acesso e dos rituais de reparação com a escola também encontrámos tendências interessantes.

Embora os rituais de acesso tivessem registado valores de confirmação muito altos em todas as escolas, foi na escola rural que encontrámos valores mais baixos de confirmação e consequentemente valores mais altos de desconfirmação e rejeição.

A tendência de maior intensidade na confirmação registou-se tanto na escola semi-urbana como na urbana, o que nos surpreendeu inicialmente. Esperávamos resultados opostos, na medida em que julgávamos que na escola rural, onde há uma maior proximidade de relações e, por consequência, uma maior abertura à comunicação e à aceitação de brincadeiras, os níveis de confirmação fossem maiores. Mas a pluralidade de lógicas que se vive na escola, por referência a DUBET (1994), também

nos permite perspectivar outros sentidos. Por outro lado, esta situação exige que nos concentremos nos contextos comunicacionais e relacionais que se vivem no meio rural. É plausível que muitos destes jovens já se tenham encontrado nessa manhã, antes da chegada à escola e até já ter havido confronto de colegas anteriormente, ou, pelo contrário, terem já conversado, justificando que o cumprimento matinal seja escusado. Pode ainda acontecer que sejam menos exigentes no cumprimento do que com outros rituais.

Esta interpretação ganhou sentido, na medida em que o pedido de desculpas (rituais de reparação), pelo contrário, regista uma tendência inversa. São os alunos da escola rural, aqueles que se sentem mais confirmados. Considerámos que a tendência destes dados era compreensível, tendo em conta a envolvimento do universo rural, a convivência, o conhecimento interpessoal e o grau de confiança que levam a que o restabelecimento da comunicação ganhe maior importância.

A escola semi-urbana foi aquela onde os rituais de reparação registaram valores mais altos de desconformação e de rejeição, tendência que relacionámos com o maior desenraizamento dos alunos da periferia da cidade, que frequentam esta escola.

Seguidamente, centrámo-nos nos problemas de convivência na escola, que desenvolvemos no ponto cinco.

Procurámos compreender como é que os nossos respondentes avaliavam a frequência de determinados problemas na escola, nomeadamente a “descortesia e maus-tratos,”os “danos materiais e vandalismo”, a “perturbação das aulas”, e a “violência interpessoal - *bullying*”. Além destes problemas, analisámos ainda o fenómeno emergente, “*cyberbullying*”.

Baseando-nos nas respostas que obtivemos aos indicadores simples, concluímos que as respostas evidenciam que os problemas de convivência mais referidos pelos alunos são as condutas anti-sociais, mais centradas nas relações aluno - professor (danos materiais e perturbação das aulas), seguidas da violência interpessoal, mais centrada nas relações aluno - aluno.

As respostas menos referidas que obtivemos prendiam-se com problemas relacionados com violência entre pares, expressa através dos itens “perseguir e intimidar outros colegas”, “espalhar boatos desagradáveis sobre os colegas” e “bater noutros colegas”. No entanto e, apesar de registarem percentagens inferiores, considerámos estes valores significativos, o que reforça a necessidade de intervenção na escola, ao nível das relações entre pares.

Construímos quatro indicadores agregados com base nas respostas aos indicadores simples acima mencionados: descortesia e maus-tratos, vandalismo, perturbação das aulas e *bullying*.

Verificámos que a maioria dos indicadores não variou com nenhuma das características dos respondentes, o que se compreende dada a multicausalidade que lhe está subjacente, levando-nos ainda a inferir que outros aspectos terão influência na forma como decorrem as relações interpessoais, nomeadamente as estratégias individuais de cada indivíduo dentro do sistema. No entanto, exceptuando o indicador da perturbação das aulas, os restantes (descortesia e maus-tratos, vandalismo e *bullying*) variaram com a escola, registando-se a maior frequência das ocorrências na escola semi-urbana. Estes resultados levaram-nos a reflectir sobre a importância e complexidade das interações aí estabelecidas, do grau e modalidade de intervenção da escola e ainda sobre a necessidade de se estudarem outras variáveis organizacionais que interferem na qualidade das relações interpessoais. A partir destes resultados, concluímos que a convivência na escola semi-urbana, suscita um olhar atento, no sentido de se compreender melhor as relações interpessoais, as práticas de ensino, as orientações curriculares, a política e a cultura de escola para se implementarem medidas interventivas e de prevenção.

O indicador agregado do vandalismo variou ainda de forma estatisticamente significativa com o ano de escolaridade. Concluímos que a tendência apresentada evidenciou que os alunos mais novos, do 7.º e do 8.º ano são os que mais apresentam problemas desta ordem. Este comportamento tende a estabilizar no nono ano de escolaridade, facto que atribuímos ao grau de maturidade e também à exigência deste ano terminal de ciclo, que implica mais responsabilidade.

Concluímos ainda que a descortesia e maus-tratos bem como o vandalismo e a violência interpessoal: *bullying* variavam de forma estatisticamente significativa com a tonalidade relacional. No entanto, os resultados obtidos são de difícil interpretação e aconselhariam a um aprofundamento que saia fora do âmbito deste trabalho.

Ainda no ponto cinco, o último aspecto que analisámos, diz respeito ao envio de mensagens de teor intimidatório, de chacota ou de perseguição, que denominámos *cyberbullying*. Verificámos que, se por um lado, a maioria dos alunos respondeu que os colegas “nunca” ou “raramente” as recebiam, por outro lado, também encontrámos um número significativo de respostas nas restantes opções.

No ponto seis, tivemos como objectivo perceber melhor o que se passa nos espaços de convivência da escola. Para isso, construímos uma pergunta com o objectivo de saber se nas situações de violência a que os alunos tinham assistido, tinha havido, por um lado, auxílio, e, por outro, quem tinha prestado esse auxílio. Seguidamente, partindo de BYRNE (1994), centrámo-nos no tipo de vitimização.

Os resultados encontrados foram surpreendentes na medida em que o número de respostas se dividiu, indiciando que, em metade das ocorrências a que os alunos assistiram na escola, se verificaram situações de desamparo.

Ao elaborarmos as tabelas de contingência, verificámos que o auxílio variava apenas com a escola. A escola semi-urbana foi onde encontrámos um maior número de respostas que assumem que houve auxílio nas situações de violência. Esta tendência poderá estar relacionada com a anteriormente encontrada, uma vez que as situações mais frequentes de descortesia e maus-tratos, de perturbação das aulas e de *bullying* ocorriam também aí, o que atribuímos a um certo desenraizamento dos alunos na escola.

Mas o aspecto mais surpreendente foi verificarmos que o maior número de respostas que assumem que não houve auxílio, incidia sobre a escola rural, pois esperávamos encontrar aqui maior enquadramento dos pares.

Interpretámos este resultado tendo por base, por um lado, as várias lógicas de interacção que medeiam as relações interpares num meio onde o grau de conhecimento é maior e onde tendencialmente se confere maior legitimidade entre os jovens para resolução de conflitos. No entanto, considerámos que este pressuposto pode levar a que as situações de violência sejam relativizadas ou mesmo negligenciadas. A verificar-se uma estratégia menos interventiva dos adultos, talvez por esperar que os alunos tenham capacidade para resolver estas situações de violência sozinhos, pode originar sentimentos de insegurança, injustiça e, a longo prazo, abrir caminho para a retaliação.

Por outro lado, também é possível que a tensão que se vive no meio rural atinja níveis mais elevados, de forma que, nem os pares ousem interferir nas brigas entre colegas, devido aos códigos de pertença e ao respeito pelas hierarquias estabelecidas dentro do grupo.

Quanto ao segundo aspecto da pergunta, que pretendia saber quem prestou auxílio, constatámos que grande parte dos inquiridos também optou por não responder. Interpretámos este facto como uma estratégia de distanciamento dos jovens, no sentido de ocultarem informação relacionada com espaços de maior privacidade, neste caso, com a ocultação de situações de vitimização.

Com base na análise do número de respostas a esta pergunta, verificámos que os alunos referem mais que quem prestou auxílio, na última situação de violência a que assistiram, foram os colegas, seguindo-se os auxiliares. Todavia, tendo em conta o grande número de não respostas e distinguindo a ajuda dos colegas da ajuda dos adultos, concluímos que é dos adultos (mais frequentemente os auxiliares do que os professores) que os alunos envolvidos em situações de violência recebem maior

apoio, o que é compreensível, uma vez que estas interações acontecem com mais frequência nos espaços do recreio, longe do campo de acção do professor e mais perceptíveis ao campo de observação dos funcionários. Por outro lado, o facto de os professores não intervirem tanto poderá estar relacionado com a estratégia de não se exporem perante os alunos.

Quanto ao apoio recebido em situação de violência, verificámos que o auxílio variou apenas com a escola.

Os alunos da escola rural foram os que mais se abstiveram de responder a esta pergunta. Este grupo, mais inscrito no seu meio, onde possivelmente mantém outras relações afectivas e familiares, poderá, à semelhança do que se verificou nas situações de violência, tentar evitar alguns constrangimentos entre o grupo. No ambiente rural, os códigos de fidelidade ao grupo de pertença são mais exigentes, relativamente aos existentes entre os jovens do meio urbano deste tipo de escolas.

Os alunos que mais referiram o auxílio prestado pelos auxiliares foram os da escola semi-urbana, o que não nos surpreendeu, devido ao menor enquadramento social deste grupo.

Relativamente ao aspecto da vitimização, verificámos que as vítimas passivas são as mais referidas, seguindo-se as provocadoras, e, em terceiro lugar, as colusórias. Estes dados levantam alguma preocupação na medida em que uma parte muito significativa dos nossos respondentes referiu que, em situações de violência, os jovens assumem atitudes de silêncio e de sofrimento, confirmando, assim, os nossos pressupostos teóricos que referenciámos na primeira parte.

Ao elaborarmos as tabelas de contingência, encontrámos ainda variações do tipo de vítimas com o ano e o género.

São maioritariamente os alunos mais novos, que correspondem ao 7.º e 8.º ano, que mais referem as vítimas passivas. Quanto aos outros dois tipos de vitimização, enquadram-se em pólos opostos. Enquanto as vítimas provocadoras são mais referidas pelos mais novos, a referência às colusórias (que se fazem passar por vítimas para conseguirem aceitação) aumenta com a idade dos respondentes. Esta situação parece compreensível, tendo em conta que o processo de maturação interfere na maneira mais crítica de avaliar as situações e de ver o mundo. Por outro lado, à medida que os jovens se desenvolvem, fortalecem progressivamente a ligação aos pares e aos amigos, distanciando-se também, cada vez mais, dos outros grupos etários, compreendendo melhor as estratégias de afirmação pessoal que lhes são características e defendendo-se melhor.

Em relação à variação com o género, verificamos que são os rapazes que referem mais a atitude passiva das vítimas, enquanto as raparigas referem mais a atitude provocadora, confirmando que as

inferências, em relação à realidade, são partilhadas de maneira diferente pelos dois géneros, facto que poderá estar relacionado com o tipo de educação tradicional recebido e com as expectativas que lhes estão associadas.

Quando cruzámos o tipo de vítimas com o auxílio em situação de violência, verificámos que os respondentes que mais referiram que ninguém prestou auxílio, consideraram mais que as vítimas eram passivas. Os que mais referiram que alguém ajudou os colegas em caso de violência, consideraram em maioria que as vítimas eram do tipo provocador e colusório.

Concluimos, assim, que nas situações de maior vitimização, onde não há auxílio, as vítimas assumem frequentemente mais uma atitude passiva que, como vimos, é mais referida pelos alunos mais novos. Assim, os mais jovens são o grupo que necessita de mais auxílio e maior intervenção e vigilância na escola e sendo o 8.º Ano o grupo que assume uma atitude mais provocadora, é também o ano mais problemático ao nível das situações de violência, nomeadamente de “vandalismo”. Desta maneira, e confirmando as nossas leituras, o grupo dos mais novos requer maior intervenção ao nível das competências relacionais.

Finalmente, no ponto sete, partindo das medidas preventivas constantes no Estatuto do Aluno, procurámos saber a importância que os alunos atribuem às diversas modalidades/sanções aplicadas, facultando onze itens. Com os primeiros dez construímos cinco indicadores agregados: advertência perante os colegas, advertência perante os educadores, afastamento das actividades lúdicas da escola, aumento do tempo de permanência na escola e aumento das tarefas escolares.

Para compreender se, numa situação de transgressão e violência, os alunos valorizavam mais a aplicação de sanções ou, pelo contrário, se consideravam que a atitude a tomar seria de perdão e apoio, acrescentámos mais um item - “Explicar-lhe que procedeu mal, perdoá-lo e apoiá-lo”.

A partir da análise, com base nas respostas aos indicadores simples, destacou-se um facto surpreendente: apenas 26 alunos responderam ao item “Chamar os pais à escola”.

Reflectindo sobre os resultados, concluimos que os alunos preferem resolver os problemas de comportamento dentro da escola e evitar o envolvimento da esfera familiar, o que não nos surpreendeu.

Quanto às sanções que os alunos consideraram mais importantes, constatámos que estão relacionadas com o exercício da autoridade máxima dentro da escola – ser chamado perante o Director. Estes resultados parecem indiciar as expectativas que os alunos depositam no director, esperando dele autoridade e firmeza.

O aumento do tempo de permanência na escola, tratando-se simultaneamente de uma punição mais vexatória e o afastamento de algumas actividades, impedindo a participação em momentos de enriquecimento cultural, de carácter lúdico e desportivo são os aspectos que os alunos mais consideraram em segundo e terceiro lugares, respectivamente.

Apesar de divididos em grupos de dimensão relativa, os alunos consideraram o "perdão e o apoio" uma medida "importante" e "muito importante", a par da aplicação da justiça, também muito valorizada.

Comparámos os nossos dados com os de ECHEBERRÍA & JÁUREGUI (2007, pp. 225-226) e encontramos algumas diferenças que atribuímos nomeadamente às características particulares das escolas onde recolhemos as respostas. Enquanto naquele estudo o aviso aos pais foi considerado muito importante, grande parte dos alunos da nossa amostra optou por não responder, o que interpretámos como sendo algo muito importante também para os alunos envolvidos neste inquérito que, nesta estratégia, mostram o desejo de esconder da família aquilo que se passa na escola.

Para encerrarmos a análise do nosso trabalho, concentrámo-nos na análise de dez medidas educativas com vista à melhoria da convivência na escola. Tomando como referência a classificação do clima de escola de JANOSZ *et al.* (2005, p. 1339), associámos o clima relacional à melhoria das relações entre actores; o clima de segurança com o aumento da vigilância; o clima de justiça, com o aumento da escuta e também da confiança e do respeito mútuo. Inspirando-nos em SERGIOVANNY (2004), adaptámos o clima educativo, através da inclusão dos programas de prevenção.

Concluimos que o aspecto mais valorizado foi o relacionamento, nomeadamente a melhoria de relações entre alunos e entre professores e alunos. Se nos reportarmos à caracterização familiar, verificamos que este resultado contrasta com os aspectos que as famílias mais valorizam no acompanhamento escolar, em que os aspectos relacionais são deixados para segundo plano.

Em segundo lugar, com valores muito semelhantes, o aspecto mais valorizado foi "avisar rapidamente a família", com valores muito próximos dos obtidos com a tolerância e a justiça. Com percentagens muito próximas, encontramos o item referente à informação rápida do Director de Turma.

As respostas a estes indicadores permitiram-nos construir cinco indicadores agregados: celeridade na comunicação, melhoria das relações entre actores, aumento da vigilância, aumento da escuta professor – alunos e programas de prevenção no currículo. No entanto, concluimos que nem todos variavam com as características dos respondentes.

Os indicadores da melhoria das relações entre actores (as relações estabelecidas entre alunos e entre alunos e professores) e o aumento da vigilância na escola variaram com o ano de escolaridade.

Depois de analisadas as variações, concluímos que os alunos do 9.º ano são os que menos consideram a melhoria das relações entre actores uma medida muito forte e também os que demonstraram menos apreço pela vigilância. Estes alunos, que coincidem com o grupo dos mais velhos, mais desenvolvidos, mais autónomos e mais confiantes, podem provavelmente ter já o seu grupo de relações consolidado e não valorizar tanto estas medidas.

Também encontramos variações do indicador agregado da melhoria das relações entre actores com o género. Concluímos que são as raparigas que mais consideram esta medida forte e muito forte para melhorar a convivência escolar. Atribuímos estes resultados ao facto de as raparigas serem mais receptivas ao diálogo, tendo em conta a educação que lhes é dada tradicionalmente, onde se espera delas, um papel mais diplomata, comparativamente aos rapazes.

Por outro lado, tanto o indicador das relações entre actores como o do aumento da escuta variaram com a tonalidade relacional, tendo-se concluído que quanto melhores forem as boas e muito boas relações entre colegas, mais são as respostas que consideram esta uma medida muito importante.

Embora não encontrássemos mais variações com as características dos respondentes, constatámos ainda que o indicador da celeridade da comunicação entre os actores, nomeadamente o rápido aviso do Director de Turma e dos Encarregados de Educação, foi a medida mais valorizada pelos alunos. Não se verificaram, todavia, variações da celeridade entre adultos com as características dos respondentes, o que se compreende dada a distribuição de opiniões semelhante, independentemente das características consideradas.

Verificámos que os alunos valorizaram muito o aumento da escuta, nomeadamente a atenção dos professores para com os alunos, através da manutenção da confiança (sigilo) e da equidade (justiça). Ainda assim, o aspecto relativo à justiça registou uma percentagem mais alta do que o sigilo.

Quanto ao indicador Programa de Prevenção no Currículo, também se registaram percentagens muito significativas ao nível das opções “importante” e “muito importante”, com 68% e 70% das respostas, respectivamente. No entanto, não encontramos variações estatisticamente significativas com as características dos respondentes.

Resolvemos ainda cruzar os nossos dados com o apoio prestado em situações de violência, obtendo uma variação. Desta análise ressaltou que os alunos que possivelmente estarão numa situa-

ção de maior desamparo, sem auxílio, serão aqueles que consideram esta medida menos eficaz. Provavelmente esperam da escola medidas mais relacionadas com a intervenção directa em termos de protecção. Esta medida é mais valorizada pelos alunos que disseram que, em situações de violência, os colegas não foram abandonados.

Para finalizar, e após a análise dos resultados obtidos, tendo por base os pressupostos teóricos apresentados na primeira parte, consideramos que, estando a socialização dos jovens em mudança, urge um olhar atento, demorado e reflectido de maneira a que os educadores compreendam melhor o que está a acontecer às novas gerações. Esta compreensão passa pela articulação da escola, da família e de outras estruturas sociais que são determinantes para melhorar o bem-estar dos jovens.

Por outro lado, a nossa análise também salienta que as diversas modalidades de entretenimento e a convivialidade dos jovens requerem um acompanhamento contínuo, de forma a corrigir alguns aspectos menos saudáveis quer nos espaços de transição entre a escola e a chegada a casa quer a partir dos espaços escolares e familiares. Concluimos, assim, que, na socialização dos jovens, estão ainda subjacentes aspectos que fogem ao controlo dos educadores. Importa, por essa razão, um olhar mais acutilante e mais profundo, no âmbito do acompanhamento e da compreensão do universo juvenil.

A convivência dos jovens e as medidas que contribuem para a melhoria do clima escolar, nomeadamente o fomento de boas práticas relacionais e educativas, onde se destacam a segurança, a tolerância, a justiça, a confiança e o respeito mútuo, foi salientado pelos jovens deste estudo. Embora os educadores tendam a relegar os aspectos relacionais para segundo plano, concluimos que eles são fundamentais para que a vida na escola flua mais saudavelmente. Concluimos também que, embora os alunos mais velhos sejam socialmente mais bem sucedidos, há necessidade de um acompanhamento constante na mediação das relações de convivência.

A prevenção é, por isso, o recurso mais diversificado e o mais eficaz, todavia, exige empenhamento e concertação por parte de todos os sectores da sociedade.

O mundo contemporâneo pauta-se por outras formas de comunicação e convivência impensáveis há alguns anos atrás. As redes sociais conquistaram um lugar incomparável de troca de informação e de mobilização social, colocando os lugares mais recônditos à distância de um clique. Esta dimensão crescente da *Internet* é não só um veículo importante de comunicação mas também de expansão do espaço social e, como tal, de cidadania. Desta maneira, seria desejável que as escolas soubessem tirar partido da potencialidade desta ferramenta, não só para divulgar mais as boas práticas de utiliza-

ção e de avaliação crítica da informação, mas também para rentabilizá-la. Neste sentido, o recurso a estratégias diversificadas, como por exemplo, a promoção de fóruns e outras estratégias de educação, a par do currículo, ajudariam ainda mais a promoção das aprendizagens através de um meio que seduz mais as novas gerações, como nos sugere PRENSKY (2001a).

Este trabalho levou-nos a reflectir sobre o papel activo e as responsabilidades da escola, na medida em que, semelhantes na sua génese e na orientação educacional, cada uma delas, com a sua especificidade, no âmbito da sua cultura, das suas práticas, das suas metodologias, tem reflexos importantíssimos na dinâmica escolar. Esta conclusão que retivemos com base nas variações encontradas com o tipo de escola, levaram-nos aqui a citar ALVES-PINTO quando apresenta o estudo de Rutter “Fifteen thousand hours”, dizendo que as conclusões fazem ressaltar “a importância de compreender como ocorre o processo de interacção social no seio da escola, uma vez que escolas em tudo semelhantes podem ser muito diferentes nos efeitos que produzem, de acordo com os processos que ocorrem no seio de cada uma delas” (ALVES-PINTO, 1995, p. 53).

Neste aspecto, importa reforçar, mais uma vez, a necessidade de intervenção ao nível do clima relacional e da convivência na escola semi-urbana, onde se registaram níveis mais altos de rejeição e desconfirmação que atribuímos ao menor sentido de pertença dos alunos. E, por outro lado, salientar a especificidade da escola rural, onde os códigos de pertença assumidos e os níveis de tensão gerados influenciam o relacionamento interpessoal. Os resultados obtidos sugerem um aprofundamento maior que se estende para além dos limites deste trabalho.

Não esqueçamos que, embora na generalidade tenhamos encontrado uma boa qualidade das relações, os problemas de convivência na escola, expressos através de situações de violência variada, persistem. O 8.º ano foi o que se evidenciou como o ano mais problemático, na relação professor-aluno, ao nível da perturbação das aulas. Mas, focando-nos noutras situações de violência, vimos que há evidência de vitimização, sobretudo ao nível dos mais novos. E, no que se refere aos mais velhos, não esqueçamos que foram os que evidenciaram a pior qualidade das relações entre turmas.

Por isso, é preciso um olhar atento e continuado dentro do espaço que é a nossa “casa”, criar-lhes condições para que desabrochem com mais equilíbrio e mais harmonizados consigo próprios e com o meio. A prevenção pode assim ser entendida como o método de cuidar do outro, cativá-lo para o bem, no sentido de prevenir situações futuras de natureza emocional mais graves e de mau relacionamento entre os jovens. É ir a tempo de travar a agressividade e a destrutividade contra si, contra o outro e contra o que os rodeia, porque é nesse “agir a tempo e horas” que está também implicado o

saber existir. Sem essa sabedoria não iremos a tempo de “desatar os ardis que às vezes embaraçam estas vidas,” como nos diz Pedro Streckt (o.c., p. 120).

Para concluir, é ainda de referir a contribuição deste trabalho para o desenvolvimento pessoal e profissional. Ao longo do seu desenvolvimento, foi despertando novas formas de olhar e de sentir o outro, essenciais para quem vive a causa da educação. Por outro lado, revestiu-se ainda da maior utilidade, na medida em que nos permitiu conjugar as valências da vida activa com o campo da investigação em educação.

Finalmente, este trabalho permitiu-nos ainda consciencializar a importância destas aprendizagens a aplicar pelos profissionais de educação, quer seja no âmbito restrito, contribuindo para uma maior compreensão da escola, quer ainda no âmbito da investigação-acção.

## BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOVAY, M e AVANCINI, M., (2007), “Educação e Incivilidade”, Centro de Referência Educacional (p. 157 e 166) resumo baseado em ABRAMOVAY, M. e RUA, M. G., (2002) **Violências nas escolas**, Brasília, UNESCO, disponível em <http://www.centrorefeducacional.com.br/educiv.htm>, consultado em 13/11/2009
- ABRANTES, J.C., (2002a), **Os Jovens e a Internet: Representação, Utilização, Apropriação**, Relatório Final, Investigação realizada pelo Instituto de Estudos Jornalísticos, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação, Julho 2002, disponível em <http://www.bocc.ubi.pt>, consultado em 18/05/2009
- ABRANTES (2002b), “Internet, alguns desafios: a representação que os jovens revelaram da Internet”, in **Actas do II SOPCOM, VI LUSOCOM e IBÉRICO**, Vol. IV, (pp. 361-374), disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag-texto>, consultado em 09/10/2009
- ALMEIDA, A., *et al.*, (s/d) **Bullying e vitimização entre pares: da realidade ancestral à busca de respostas, passando pela evidência empírica**, disponível em <http://aaafpce.fpce.ul.pt/documentos/seminario-bullying/Resumo-Ana-Tomas-de-Almeida.pdf>, consultado em 28/12/ 2009
- ALVES-PINTO, (1995), **Sociologia da Escola**, Lisboa, McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- ALVES-PINTO, C., (2003), “Da Socialização Familiar à socialização escolar: representações de pais e alunos sobre as práticas educativas familiares” in ALVES-PINTO e TEIXEIRA, M. (org.) **Pais e Escola: Parceria para o sucesso**, Porto, ISET (pp. 21-70)
- ALVES-PINTO, C., (2008), “Da complexidade da Socialização Escolar” in ALVES-PINTO (org.), **Alunos na Escola: Imagens e Interações**, Porto, ISET, (pp. 17-78)
- AMADO, J., (2000), **A construção da disciplina na escola**, suportes teórico-práticos, Porto, Asa (Cadernos CRIAP)
- AMADO, J., (2002), **Interações e indisciplina na escola**, Porto, Asa
- AMOUREUX, G., “Maitriser l’art de Communiquer”, in AUBERT, N, (1996), **Diriger et Motiver**, Paris, Les Éditions D’Organisations, (pp. 77-111)
- ASSEICEIRA, F., (2007), **Relatório Final**, Grupo de Trabalho “Violência nas Escolas”, Assembleia da República, Comissão de Educação, Ciência e Cultura, disponível em <http://www.anprofessores.pt/portal/user/documentos/Relat-Fim-Viol-Esc.pdf>, consultado em 30/04/09
- BARDISA, T. & VIEDMA, A., (2006), **Convivência Escolar**, Madrid, Fundación General de la UNED
- BARTHÉLÉMY, M., (1998), « Les jeunes et le lien social. A propos de la violence scolaire », **Corps et Culture – I Thématiques: Formes du lien. Lien Socialment Coduites juvéniles**, disponível em

vel em <http://corpset.culture.revues.org/document482.html?format=print>, consultado em 27/02/2009

BASTO, F. (2008) « « Nova linha telefónica vai apoiar vítimas do bullying”, **Jornal de Notícias**, (09/05/2008) disponível em [http://www.jn.pt/paginainicial/interior.aspx?content\\_id=939819](http://www.jn.pt/paginainicial/interior.aspx?content_id=939819) consultado em 16/7/2009

BEAULIEU, J., *et al.* (2007), “Victimisation par les pairs à l’école et dépression à l’adolescence: une réalité franco-québécoise” in **Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation**, Strasbourg, (pp.1-10), disponível em <http://www.congresintaref.org/actes>, consultado em 30/04/2009

BERGER e LUCKMANN, **A Sociedade como Realidade Subjectiva entre crianças**, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

BYRNE, B., (1994), **Coping with bullying in Schools**, Republic of Ireland, Dublin, Colour books, Lda

CAMACHO, L.M.Y., 2001, “As subtilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes”, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, (pp.123-140), disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a09v27n1.pdf>, consultado em 13/11/2009

CASARES, M. I. M., (2007), **Cómo Promover La Convivência** – Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS), Madrid, Editorial CEPE

CORTI, A.P., (2002), **Violência e Indisciplina no Quotidiano da Escola Pública: jovens espectadores, vitimizados e agentes de agressões**, Dissertação (Mestrado em Sociologia, F.C.S., Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, (Cap. I, pp. 22-52)

DEBARBIEUX, E., (2003), « Microviolences et climat scolaire: évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en collèges », disponível em [http://www2.cndp.fr/revue\\_VEI/hs1/debarbieuxhs1.pdf](http://www2.cndp.fr/revue_VEI/hs1/debarbieuxhs1.pdf), consultado em 30/04/2009

DEBARBIEUX, E., (2006), **Violência na Escola – Um desafio Mundial?**, Lisboa, Instituto Piaget

DÍAZ-AGUADO, M.J., (2005) “Por qué se produce la violencia escolar y como prevenirla”, **Revista Iberoamericana de Educación**, n.º 37, (pp. 17-47)

DUBET, F., (1994), **Sociologia da Experiência**, Lisboa, Instituto Piaget

DUBET, F., (2003), “A Escola e a Exclusão”, **Cadernos de Pesquisa**, École des Hautes Études en Sciences Sociales – Cádiz, Université Victor Segalen 2 – Bordeaux, n.º 119, (pp. 29-45)

ECCHEBERRÍA, P. A. & JÁUREGUI, P. A. (2007), **Aprender a Convivir: un Reto para la Educación Secundaria Obligatoria**, Madrid, Wolters Kluwer, España, S.A.

ESTRELA, M.T., (1994), **Relação Pedagógica: disciplina e indisciplina na aula**, Porto, (2.ª Edição), Porto Editora

FAUSTINO, R., OLIVEIRA, T.M., (2008) “O Cyberbullying no Orkut: a agressão pela linguagem” **Língua, Literatura e Ensino, Maio, Vol. III**, disponível em,

<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/ile/article/viewFile/124/105>, consultado em 15/07/2009

GARBIN, E., (2003), Culturas juvenis, identidades e Internet: questões actuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, **Revista Brasileira de Educação**, Maio-Agosto, n.º 23, (pp. 19-135), disponível em [www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a08.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a08.pdf), consultado em 13/11/2009

GOFFMAN, E., (1979), **Gender Advertisements**, New York, Harper and Row, disponível em <http://resources.metapress.com/pdf-preview.axd?code=vw680558k11r7623&size=large> est, consultado em 09/10/2009

JANOSZ, M., *et al.* (1998), "L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu", **Revue Canadienne de Psycho-Education**, Vol.27, n.º 2, pp. 285-306, disponível em [http://www.ecoles-en-sante.ch/data/data\\_191.pdf](http://www.ecoles-en-sante.ch/data/data_191.pdf), consultado em 26/01/2010

JANOSZ, M., THIEBAUD, M., BOUTHILLIER, C., BRUNET, L., (2005), «Perception du Climat Scolaire et Epuisement Professionnel chez les Enseignants », **Actes du XIIIème Congrès de Psychologie du Travail et des Organisations**, 26-29 août 2004, Bologne, Italie. (pp. 1348-1356), disponível em <http://www.climatscolaire.ch/265b-janosz.pdf>, consultado em 26/01/2010

LAHIRE, B., (2003), **O homem Plural**, Lisboa, Piaget

LISBOA, C., *et al.* (2009) "O fenómeno bullying ou vitimização entre pares na actualidade: definições, formas de manifestações e possibilidades de intervenção", **Contextos Clínicos**, Janeiro-Junho, Vol 2, n.º1, (pp. 59-71), disponível em <http://www.contextosclinicos.unisinos.br/pdf/61.pdf>, consultado em 15/07/2009

MACEDO, E. (2007), "Cyberbullying não conhece fronteiras", **Jornal SOL** (16/05/2007), disponível em <http://sol.sapo.pt/PaginalInicial/Tecnologia/Interior>, consultado em 15/07/2009

MARC, E. & PICARD, D. (1992), **A Interacção Social**, Porto, RÉS

MOLLO-BOUVIER, S., (2005), "Transformação dos Modos de Socialização das Crianças: uma abordagem sociológica", **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n.º 91, (pp. 391-403), Maio/Agosto, 2005, disponível em <http://www.ceded.unicamp.br>, consultado em 12/03/2009

MONTANDON, C., (2005), "As práticas educativas parentais e a experiência das crianças", **Educação e Sociedade**, Maio/Agosto, vol. 26, n.º 91, (pp. 485-557), disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a10v2691.pdf>, consultado em 20/03/2009

MOONEY, L.A., *et al.*, (1993), "Gender and Age Displays in Ceremonial Tokens, in **Sex Roles**, Nov. 9/10, Vol. 29, (pp. 617-627), disponível em <http://resources.metapress.com/pdf>, consultado em 20/06/2009

MORAIS, T. (2004), "Valentões, Fanfarrões e Rufiões", in **Newsletter Miúdos Seguros na Net**, disponível em <http://www.miudossegurosna.net/artigos/2004-11-26>, consultado em 15/07/2009

- NOGUEIRA, R., (2005), A Prática de violência entre pares: o bullying nas escolas, **Revista Iberoamericana de Educación**, n.º 37, (pp. 93-102)
- NYE, J.S., (2009), **Liderança e Poder**, Lisboa, Gradiva
- OLIVEIRA, S. R., (2008) “Cyberbullying, um fenómeno sem rosto”, 12/02/2008, disponível em <http://www.educare.pt/educare/Actualidade.Noticia>, consultado em 15/07/2009
- OLWEUS, D., (1993), “Victimization by peers: antecedents and long-term outcomes”, in RUBIN, K., H., & ASENDORF, J. B., (eds.), **Social withdrawal, inhibition and shyness**. Hillsdale, N. J., Erlbaum
- OLWEUS, D., (1994), **Bullying at School. What we know and what we can do**, Blackwell, Oxford, UK & Cambridge, USA
- PAYET, J-P, (2005), “ A Escola e a modernidade: o risco da etnicidade, o desafio da pluralidade”, **Análise Social**, vol. XL (176), (pp. 681-694)
- PEREIRA, B. O., (2008), **Para uma escola sem violência – estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças**, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- PRENSKY, M.,(2001a), “Digital Natives, Digital Immigrants”, in **On the Horizon** (NBC University Press), Out., Vol. 9, n.º 5, (pp. 1-6)
- PRENSKY, M.,(2001b), “Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do they think differently?”, in **On the Horizon** (NBC University Press), Dez., Vol. 9, n.º 6, (pp. 1-9)
- PRENSKY, M., (2005), “What can you learn from a Cell Phone? Almost anything!” in **Innovate**, Jun., Vol. 1, (5), pp. 1-8, disponível em <http://www.innovateonline.info>, consultado em 10/05/2009
- PRENSKY, M., (2006), “Listen to the natives”, **Educational Leadership**, Vol. 63, n.º 4, (pp. 8-13)
- SALLES, L.M.F. (2005), “Uma leitura das práticas pedagógicas no/do cotidiano escolar”, **15.º Congresso de Leitura do Brasil**, Departamento de Educação, UNESP /IB/ Rio Claro, disponível em <http://www.alb.com.br/anais15/alfabetica/SallesLeilaMariaFerreira2.htm>, consultado em 14/11/2009
- SALLES, L.M.F. (2008), “A Violência no Cotidiano Escolar”, **Educação: Teoria e Prática** – v. 18, n. 30, Jan.-Jun, pp. 15-23, disponível em <http://cecemca.rc.unesp.br/ojs/index.php/educacao/article/view/1399/1157>, consultado em 14/11/2009
- SANTIAGO, R., (1993), **Representações Sociais da escola nos alunos, pais, professores no espaço rural**, Universidade de Aveiro, Tese de Doutoramento (texto policopiado – Cap. I e II)
- SEBASTIÃO, J., *et al.* (2003), “Violência na Escola: das políticas aos quotidianos”, **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.º 41, (pp.37-62)
- SERGIOVANNY, T.J., (2004), **O Mundo da liderança**, Porto, ASA
- SERRA, P., (2003) “Internet e Interactividade” in Eduardo Camilo (org.) **Informação e Comunicação Online**, Volume I, Internet e Comunicação Promocional, Covilhã , UBI, 2003, pp. 13-30, dis-

ponível em <http://www.bocc.uff.br/pag/serra-paulo-internet-interactividade.pdf>, consultado em 15/05/2010

STRECHT, P., (2006), **Olha Por Mim**, Lisboa, Assírio & Alvim

TEDESCO, J. (1999), “Modelo Escolar em Transformação e Formação da Personalidade”, in PINTO, M., *et al.* (1999), **As pessoas que moram nos alunos – Ser jovem, hoje, na escola portuguesa**, Lisboa, Edições ASA

VEIGA, F.H., 1995, **Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola**, Lisboa, Fim de Século

WAUTIER, A. (2003) “Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet”, **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, n.º 9, Jan /Jun (pp. 174-214)

WATZLAWICK, P., *et al.* (1967) **Pragmática da Comunicação Humana – Um estudo dos Padrões, Patologias e Paradoxos da Interação**, São Paulo, CULTRIX

YUNES, M.,A., M., (2003), “Psicologia Positiva e Resiliência: o Foco no Indivíduo e na Família” in **Psicologia em Estudo**, Maringá, volume 8, n.º esp., (pp. 75-84)

#### **OUTRAS PUBLICAÇÕES E ENDEREÇOS ELECTRÓNICOS CONSULTADOS**

**Notícias da Federação**, Federação Nacional da Educação, Porto, Julho 2010

ANACOM (2010), disponível em

[http://ec.europa.eu/information\\_society/activities/sip/docs/eurobarometer/analyticalreport\\_2008.pdf](http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/docs/eurobarometer/analyticalreport_2008.pdf), consultado em 15/05/2010

Associação Nacional de Professores (ANP), disponível em <http://www.anp.org.pt/portal/pt> consultado em 20/11/2010

“Declaração de Kandersteg - Anti-Vitimização Entre Crianças e Jovens”, (2007), University of Berne, Switzerland, disponível em <http://www.kanderstegdeclaration.com/storage/Portugiesisch.pdf>, consultado em 05/11/2009

Gabinete de Estatísticas da União Europeia (EUROSTAT), disponível em [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_OFFPUB/KS-QA-08-046/EN/KS-QA-08-046-EN.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-QA-08-046/EN/KS-QA-08-046-EN.PDF) consultados em 15/05/2010

Federação Nacional da Educação (FNE), disponível em [http://www.fne.pt/content/ite\\_m/show/id/3448](http://www.fne.pt/content/ite_m/show/id/3448), consultado em 15/07/2010 e 26/10/2010

Federação Nacional de Professores (FENPROF), disponível em <http://www.fenprof.pt>, consultado em 15/07/2010

IPA, Declaration of the child's right to Play, disponível em [http://www.ipaworld.org/ipa/ipa\\_declaration.html](http://www.ipaworld.org/ipa/ipa_declaration.html), consultado em 16/06/2009

Portal da Educação, disponível em <http://www.educare.pt>

# ANEXO: A. Sanções: Apresentação das Tabelas de Contingência

## 1. SANÇÕES: APRESENTAÇÃO DAS TABELAS DE CONTINGÊNCIA

Dadas as limitações do nosso trabalho, não nos foi possível tratar alguns aspectos relativos ao ponto 8 do nosso projecto. Assim, e relativamente ao ponto 8.1 – “Sanções Pertinentes”, apresentamos, em anexo, as tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico, por recurso ao teste de  $\chi^2$ .

### 1.1. Advertência perante os colegas: Indicador Agregado

Advertência perante os Colegas		
Adequação muito fraca (2)	14	2,2%
(3)	15	2,3%
(4)	68	10,5%
Adequação intermédia (5)	145	22,5%
(6)	184	28,5%
(7)	122	18,9%
Adequação muito forte (8)	97	15,0%
Totais	645	100,0%

#### 1.1.1. Variações da Advertência perante os Colegas com as características dos respondentes

	Género	NIF	Escola	Ano	Tonalidade Relacional	Apoio
Graus de Liberdade	2	6	4	4	4	2
$\chi^2$	1,08	3,99	11,90	3,58	6,81	2,06
Probabilidade Observada	0,58	0,68	0,02	0,47	0,15	0,36

### 1.1.1.1. Advertência perante os Colegas com a Escola

Advertência perante colegas	Escola			
	Rural	Rural	Rural	TOTAL
Adequação Intermédia / Fraca (2) (5)	96 33%	53 33%	93 47%	242 38%
(6) Adequação Forte (6)	87 30%	45 28%	52 26%	184 29%
(7) Adequação Muito Forte (8)	105 36%	61 38%	53 27%	219 34%
<b>Total</b>	288 100%	159 100%	198 100%	645 100%

Graus de Liberdade 4  $\chi^2$  11,90 Probabilidade Observada 0,02

## 1.2. Advertência perante os Educadores: Indicador Agregado

Advertência perante Educadores		
Adequação muito fraca (2)	12	1,9%
(3)	35	5,4%
(4)	110	17,1%
Adequação intermédia (5)	160	24,8%
(6)	151	23,4%
(7)	87	13,5%
Adequação muito forte (8)	90	14,0%
Totais	645	100,0%

### 1.2.1. Advertência perante os Educadores com as características dos respondentes

	Género	NIF	Escola	Ano	Tonalidade Relacional	Apoio
Graus de Liberdade	2	6	4	4	4	2
$\chi^2$	0,96	1,03	6,76	17,71	6,43	0,01
Probabilidade Observada	0,62	0,98	0,15	<0,01	0,17	0,99

### 1.2.1.1. Advertência perante os Educadores com o Ano

Advertência perante os Educadores	Ano de Escolaridade			
	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	Total
Adequação Intermédia / Fraca (2) (5)	118 44%	103 50%	94 58%	316 49%
(6) Adequação Forte (6)	56 21%	53 26%	40 25%	149 23%
(7) Adequação Muito Forte (8)	95 35%	50 24%	29 18%	175 27%
Total	269 100%	206 100%	163 100%	640 100%

Graus de Liberdade 4  $\chi^2$  6,76 Probabilidade Observada 0,15

## 1.3. Afastamento das Actividades Lúdicas: Indicador Agregado

Afastamento das Actividades Lúdicas		
Adequação muito fraca (2)	33	5,1%
(3)	46	7,1%
(4)	99	15,4%
Adequação intermédia (5)	149	23,1%
(6)	133	20,7%
(7)	104	16,1%
Adequação muito forte (8)	80	12,4%
Totais	644	100%

### 1.3.1. Variações do Afastamento das Actividades Lúdicas com as características dos respondentes

	Género	NIF	Escola	Ano	Tonalidade Relacional	Apoio
Graus de Liberdade	2	6	4	4	4	2
$\chi^2$	0,02	3,36	21,30	16,03	4,46	1,12
Probabilidade Observada	0,99	0,76	<0,01	<0,01	0,35	0,57

### 1.3.1.1. Afastamento das Actividades Lúdicas com a Escola

Afastamento das Actividades Lúdicas	Escola			
	Rural	Semi-urbana	Urbana	Total
Adequação Intermédia / Fraca (2) (5)	80 28%	25 16%	73 37%	178 28%
(6) Adequação Forte (6)	119 41%	80 51%	83 42%	282 44%
(7) Adequação Muito Forte (8)	88 31%	53 34%	43 22%	184 29%
Total	287 100%	158 100%	199 100%	644 100%

Graus de Liberdade 4  $\chi^2$  21,30 Probabilidade Observada <0,01

### 1.3.1.2. Afastamento das Actividades Lúdicas com o Ano de Escolaridade

Afastamento das Actividades Lúdicas	Ano de Escolaridade			
	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	Total
Adequação Intermédia / Fraca (2) (5)	68 25%	47 23%	60 37%	176 28%
(6) Adequação Forte (6)	110 41%	100 49%	72 44%	282 44%
(7) Adequação Muito Forte (8)	91 34%	57 28%	32 20%	181 28%
Total	269 100%	204 100%	164 100%	639 100%

Graus de Liberdade 4  $\chi^2$  16,03 Probabilidade Observada <0,01

## 1.4. Aumento do Tempo de Permanência na Escola: Indicador Agregado

Aumento Tempo na Escola		
Adequação muito fraca (2)	22	3,4%
(3)	67	10,2%
(4)	201	30,7%
Adequação intermédia (5)	341	52,1%
(6)	4	0,6%
(7)	5	0,8%
Adequação muito forte (8)	6	0,9%
(8)	8	1,2%
Totais	654	100%

### 1.4.1. Variações do Aumento do Tempo de Permanência na Escola com as características dos respondentes

	Género	NIF	Escola	Ano	Tonalidade Relacional	Apoio
Graus de Liberdade	1	3	9	2	2	1
$\chi^2$	0,62	2,34	0,00	16,43	9,51	6,67
Probabilidade Observada	0,43	0,51	1,00	<0,01	0,01	0,01

#### 1.4.1.1. Aumento do Tempo de Permanência na Escola com o Ano de Escolaridade

Aumento do Tempo na Escola	Ano de Escolaridade			
	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	Total
Adequação Fraca (2) (4)	246 94%	201 99%	158 100%	606 97%
Adequação Intermédia /Forte (5) (8)	17 06%	3 01%	0 00%	21 03%
Total	263 100%	204 100%	158 100%	627 100%

Graus de Liberdade 2  $\chi^2$  16,43 Probabilidade Observada <0,01

### 1.4.1.2. Aumento do Tempo de Permanência na Escola com a Tonalidade Relacional entre Pares

Aumento do Tempo de Permanência na Escola	Tonalidade Relacional entre Pares			Total
	Relações Más/Razoáveis entre colegas	Boas Relações entre colegas	Muito Boas Relações entre colegas	
Adequação Fraca (2) (4)	126 92%	303 97%	176 98%	605 96%
Adequação Intermédia /Forte (5) (8)	11 08%	8 03%	4 02%	23 04%
Total	137 100%	311 100%	180 100%	628 100%

Graus de Liberdade 2  $\chi^2$  9,51 Probabilidade Observada 0,01

### 1.4.1.3. Aumento do Tempo de Permanência na Escola com o Apoio em Situações de Violência

Aumento Tempo na Escola	Auxílio em Situações de Violência		
	Sim	Não	Total
Adequação muito fraca / fraca (2) (4)	298 98%	289 94%	587 96%
Adequação Muito forte/ intermédia (5) (8)	5 02%	17 06%	22 04%
Total	303 100%	306 100%	609 100%

Graus de Liberdade 1  $\chi^2$  6,67 Probabilidade Observada 0,01

## 1.5. Aumento das Tarefas Escolares: Indicador Agregado

Aumento das Tarefas Escolares		
Adequação muito fraca (2)	12	1,9%
(3)	30	4,6%
(4)	72	11,1%
Adequação intermédia (5)	134	20,7%
(6)	161	24,9%
(7)	112	17,3%
Adequação muito forte (8)	126	19,5%
Totais	647	100%

### 1.5.1. Variações do Aumento das Tarefas Escolares com as características dos respondentes

	Género	NIF	Escola	Ano	Tonalidade Relacional	Apoio
Graus de Liberdade	2	6	4	4	4	2
$\chi^2$	0,69	4,18	13,17	33,50	5,38	0,74
Probabilidade Observada	0,71	0,65	0,01	<0,01	0,25	0,69

#### 1.5.1.1. Aumento das Tarefas Escolares com a Escola

Aumento das tarefas Escolares	Escola			
	Rural	Semi-urbana	Urbana	Total
Adequação Intermédia / Fraca (2) (5)	118 41%	49 31%	81 40%	248 38%
(6) Adequação Forte (6)	73 25%	32 20%	56 28%	161 25%
(7) Adequação Muito Forte (8)	96 33%	77 49%	65 32%	238 37%
Total	287 100%	158 100%	202 100%	647 100%

Graus de Liberdade 4  $\chi^2$  13,17 Probabilidade Observada 0,01

#### 1.5.1.2. Aumento das Tarefas Escolares com o Ano de Escolaridade

Aumento das tarefas Escolares	Ano de Escolaridade			
	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	TOTAL
Adequação Intermédia / Fraca (2) (5)	79 29%	77 37%	89 55%	246 38%
(6) Adequação Forte (6)	70 26%	51 25%	38 23%	159 25%
(7) Adequação Muito Forte (8)	123 45%	78 38%	35 22%	237 37%
Total	272 100%	206 100%	162 100%	642 100%

Graus de Liberdade 4  $\chi^2$  33,50 Probabilidade Observada <0,01

## **Anexo: B. Questionário**