

Instituto Superior de Educação e Trabalho



**MESTRADO EM EDUCAÇÃO ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO
ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL**

INTERAÇÕES NA ESCOLA

**PERSPETIVADAS POR ALUNOS DO 2º E DO 3º CICLO DAS ESCOLAS DE
MELGAÇO, VALENÇA E MONÇÃO**

Dissertação orientada por:

Professora Doutora Maria da Conceição Alves Pinto

MARIA HELENA RIBEIRO MORAIS

Porto / 2012

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos homens da
minha vida, pai, filho e marido.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é a certeza de não estar só. É a confirmação de que nenhum projeto de vida se realiza sem a presença de outras pessoas que de diferentes formas intervêm na concretização dos nossos sonhos. Testemunho disso é a realização deste trabalho que só foi possível com o contributo incondicional de um conjunto de pessoas às quais desejo expressar o meu sincero agradecimento:

- A todos os professores e funcionários do ISET;
- À colega de mestrado Rosa Maria Caldas Gregório, que com a sua camaradagem, convívio e apoio permitiram que este trabalho se tornasse menos solitário;
- Às escolas que me receberam e aos alunos das escolas que foram receptivos e colaboraram no preenchimento do questionário;
- À minha família pelo apoio afetivo e emocional, pela paciência e incentivo na realização deste trabalho.

RESUMO

O nosso percurso como professores que somos, traz-nos a preocupação acrescida de repensar a problemática das interações na escola que tem vindo a ser um problema diário.

As interações em meio escolar, assim como o clima sentido nas escolas são um desafio educativo e social, mas ao mesmo tempo científico, político e pragmático. Várias vezes interrogamos sobre estes assuntos e de que modo se poderá contribuir para os solucionar, ou pelo menos, minimizá-los.

O instrumento de recolha de dados integra elementos que permitiram construir indicadores diversos relativos às várias interações, nomeadamente ao lugar que o aluno ocupa nas decisões familiares, na forma como se sente considerado pelo diretor de turma e o lugar que lhe é dado nas decisões entre colega. A integração de indicadores relativos à representação da turma e ao clima de escola teve o propósito de usar esses indicadores como reveladores das várias interações que se vive na escola e na sala de aula.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA	2
AGRADECIMENTOS	3
RESUMO.....	4
ÍNDICE.....	5
INTRODUÇÃO GERAL	10
CAPÍTULO I	13
INTRODUÇÃO	14
1. As interações escolares: da necessidade de uma abordagem complexa e multidimensional	16
2. A escola: sistema complexo de interação.....	17
2.1. Especificidades das interações pedagógicas	20
2.2. O grupo – turma: universo de (in) tensas interações.....	22
2.3. Interação na aula: das regras e das expetativas.....	23
2.4. A transgressão fenómeno desde sempre presente na escola	29
2.5. Da diferença entre indisciplina e outros comportamentos disruptivos	31
2.5.1. Para uma delimitação do conceito de indisciplina	31
2.5.2. Outros tipos de comportamento disruptivo	33

3. O aluno, ator em diferentes redes de interação	39
3.1. O aluno na rede de relações familiares	39
3.2. O aluno na rede de relações escolares	42
3.2.1. O aluno “obrigado” a gerir pluripertenças	43
3.2.2. O aluno, as regras e a sua transgressão	47
3.3. Clima de escola: toda a relação educativa acontece num ambiente socio - emocional específico.....	51
3.3.1. A dimensão subjetiva do clima	51
3.3.2. Fatores e efeitos do clima de escola	54
3.3.3. Clima ou climas na escola?	55
3.3.4. O clima como fator e produto das interações na escola	57
 CONCLUSÃO.....	 58
 CAPÍTULO II.....	 60
 INTRODUÇÃO	 60
 1. O INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS	 63
 2. Recolha de Dados.....	 64
2.1. Onde, quando e a quem foi distribuído o questionário	65
 3. CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA	 66
3.1.1. Idade	66
3.1.2. Género	68
3.2. Caraterização familiar	68
3.3. Caraterização escolar	70
3.3.1. Ano de escolaridade	70

3.3.2. Histórico escolar – repetência	72
3.3.3. Tipo de percurso escolar	72
3.3.4. Aspirações escolares	73
4. O ALUNO ATOR NA REDE DAS RELAÇÕES	74
4.1. O estatuto reconhecido ao aluno nas decisões familiares	75
4.1.1. O estatuto na família: distribuição de respostas	75
4.1.2. Variações do estatuto na família	76
4.2. O estatuto reconhecido ao aluno nas decisões da turma	78
4.2.1. O estatuto face ao diretor de turma: distribuição de respostas	78
4.2.2. Variações do estatuto face ao diretor de turma	79
4.3. O estatuto reconhecido ao aluno nas decisões inter – pares.....	83
4.3.1. Estatuto nas decisões inter - pares: distribuição de respostas.....	84
4.3.2. Variações do estatuto nas decisões inter - pares.....	85
4.4. Estatuto na família, Estatuto face ao Diretor de Turma e Estatuto inter - pares	87
4.4.1. Estatuto face ao Diretor de Turma segundo estatuto na família.....	88
4.4.2. Estatuto inter - pares segundo o estatuto na família	89
4.4.3. Estatuto inter - pares segundo o estatuto face ao Diretor de Turma.....	90
5. REPRESENTAÇÃO DA TURMA	91
5.1. Alunos empenhados na turma	93
5.1.1. Alunos empenhados na turma: distribuição das respostas	93
5.1.2. Variações dos alunos empenhados na turma.....	93
5.1.2.3. Alunos empenhados na turma segundo o estatuto nas redes de relações	96
5.2. Alunos taticamente empenhados na turma	99
5.2.1. Alunos taticamente empenhados: distribuição das respostas	99
5.2.2. Variações dos alunos taticamente empenhados segundo as características	100
5.2.3. Variações dos alunos taticamente empenhados segundo o estatuto nas redes de interação	102

5.3. Alunos perturbadores na turma	104
5.3.1. Alunos perturbadores na turma: distribuição das respostas	105
5.3.2. Variações dos alunos perturbadores na turma segundo as características.....	105
5.3.3. Variações dos alunos perturbadores na turma segundo o estatuto nas redes de interação	106
6. CLIMA DE ESCOLA	108
6.1. Relação com os professores	109
6.1.1. Relação com os professores: indicadores parcelares.....	109
6.1.2. Relação com os professores: indicador agregado.....	110
6.1.3. Variações da relação com os professores	111
6.1.4. Variação da relação com os professores segundo o estatuto nas redes de relação ..	114
6.1.5. Comparação da nossa investigação com a de TEIXEIRA	115
6.2. Relação com os colegas	116
6.2.1. Relação com os colegas: indicadores parcelares	117
6.2.2. Relação com os colegas: indicador agregado.....	117
6.2.3. Variações da relação com os colegas	119
6.2.4. Variação da relação com os colegas segundo o estatuto nas redes de relação	121
6.2.5. Comparação da nossa investigação com a de TEIXEIRA	123
7. CONVIVÊNCIA NOS INTERVALOS	124
7.1. Convivência nos intervalos: indicadores parcelares	125
7.2. Convivência nos intervalos – indicador agregado	125
7.3. Variação da convivência nos intervalos	127
7.3.1. Convivência nos intervalos segundo o ano de escolaridade.....	128
7.3.2. Convivência nos intervalos segundo a escola	129
7.4. Convivência nos intervalos segundo estatuto nas redes de relação	130
7.4.1. Convivência nos intervalos segundo o estatuto face ao Diretor de Turma	130
7.4.2. Convivência nos intervalos segundo o estatuto inter-pares.....	131

8. ESTRATÉGIAS DOS PROFESSORES NA SALA DE AULA	132
8.1. Estratégias eficazes dos professores na sala de aula	132
8.1.1. Estratégias eficazes dos professores na sala de aula: distribuição de respostas	133
8.2. Estratégias não eficazes dos professores na sala de aula.....	134
8.2.1. Estratégias não eficazes dos professores na sala de aula - distribuição de respostas	134
8.2.2. Variações das estratégias não eficazes dos professores na sala de aula	135
8.2.3. Variações das estratégias não eficazes segundo estatuto nas redes de relação	138
CONCLUSÃO GERAL	140
BIBLIOGRAFIA	143

INTRODUÇÃO GERAL

Em meados do século XXI, inúmeras transformações se apresentam no quotidiano, apontando mudanças no cenário social, político e económico. Diante desse contexto, observam-se mudanças nas interações estabelecidas entre as pessoas em diversas situações do seu dia-a-dia e não poderia ser diferente nas relações escolares.

A construção de uma sociedade dá-se por meio de relações de convivência estabelecidas entre os indivíduos. O primeiro núcleo de interação com outros sujeitos ocorre na família, posteriormente entranha-se no espaço escolar, que é o foco central desta pesquisa.

É na escola que a criança entra em contato com indivíduos diferentes dos pertencentes ao seu núcleo familiar, começando a conhecer e a conviver com as diferenças dos outros. Assim, a escola enquanto espaço de vivências e aprendizagens entre diferentes pessoas absorve as mudanças advindas do contexto social o que se reflete na postura dos alunos e na prática dos docentes para gerir as novas situações que aparecem a cada dia.

Como refere Delors (1997, p. 96) “aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” é um dos pilares necessários para a educação, dado que se torna necessário conviver com os outros, compreender o outro, desenvolver a percepção da interdependência, de evitar a violência aprendendo a gerir conflitos.

Conscientes da profunda importância que as relações aluno / escola / família encerram em si mesmas, escolhemos este tema levados por uma forte motivação e até

mesmo por um certo pendor afetivo. Esta escolha é também fruto de duas décadas de experiência vivida na escola.

Com este trabalho pretendemos auscultar a opinião dos alunos de que forma perspetivam as interações escolares.

Esta dissertação organiza-se em duas vertentes: teórica e prática.

A vertente teórica assentará essencialmente em estudos realizados por vários autores sobre a escola enquanto sistema complexo de interação e sobre o aluno como ator em diferentes redes de relação. Em relação à escola, serão abordadas as especificidades das interações pedagógicas na aula. Far-se-á uma reflexão sobre a transgressão começando pelo conceito de indisciplina e outros tipos de comportamentos disruptivos. Analisar-se-á, ainda, a relação entre as interações do aluno e o clima de escola.

A vertente prática explicitará a metodologia utilizada identificando a amostra, apresentando e interpretando os resultados obtidos através de um questionário. Finalmente, numa conclusão geral evidenciar-se-ão os resultados tidos como mais significativos obtidos no nosso trabalho de campo e comparando-os com idênticos aspetos referidos na parte teórica.

Em anexo apresentaremos informação complementar que nos parece útil para a compreensão da temática de investigação.

CAPÍTULO I

VERTENTE TEÓRICA

INTRODUÇÃO

As constantes mudanças sociais e a nova ordem de valores obriga-nos a refletir e a intervir no mundo em que vivemos de modo a estabelecerem-se as condições para que possamos responder às exigências educacionais consideradas necessárias a uma melhor vivência social. Por isso, não podemos deixar de enquadrar a problemática desta investigação na relação que todos estabelecemos uns com os outros nas escolas.

Na sociedade dos nossos dias, os comportamentos disruptivos em contexto escolar são um problema que preocupa professores, pais e comunidade em geral. Em pleno século XXI, era da informação e do desenvolvimento, poderíamos supor que este tipo de problema estaria ultrapassado ou resolvido fruto da evolução da técnica, de mudanças de mentalidades, da globalização potenciada pela fácil difusão da informação e da comunicação. Porém, a massificação do ensino, o alargamento da escolaridade obrigatória, a criação de mega – agrupamentos escolares, uma maior incerteza quanto ao futuro escolar e profissional levam a que os alunos questionem a utilidade e o valor escola e do saber escolar. Deste modo, as novas atitudes desenvolvidos pelos alunos, as suas noções de disciplina e de responsabilidade, assim, como as múltiplas condicionantes da escola massificada e ao alcance de todos “... provocaram alterações acentuadas no sistema educativo que muitas vezes resvalam em diversas formas de indisciplina” (CURTO, 1998, p.13).

As escolas de hoje são um reflexo da complexidade existente na sociedade atual. Deste modo, as interações que se geram no contexto escolar exprimem a dificuldade em

definir o que é o bem comum e de se estabelecer consensos através dos quais se avaliam os atos e as ações educativas.

Segundo CURTO (1998, p.13) as interações problemáticas preocupam cada vez mais os professores que lecionam o 3º ciclo. Do mesmo modo SAMPAIO (1996a, p.85) refere que são os alunos que frequentam o sétimo e o oitavo ano que mais problemas levantam em questões de indisciplina.

Dada a constante evolução da sociedade, pretende-se com esta investigação aferir se as interações do nível de ensino referido pelos autores supracitados se mantêm e indagar se as interações problemáticas acontecem já no 2º Ciclo.

1. As interações escolares: da necessidade de uma abordagem complexa e multidimensional

Um dos maiores problemas que parece afetar as nossas escolas é o das relações aluno /escola /família. Nos últimos tempos, têm surgido investigações que consideram importante uma aproximação da relação da escola com a família, permitindo aos alunos maior sucesso educativo (PERRENOUD e MONTANDON, 1994). Neste sentido, a escola, o aluno e a família têm de ser vistos como inter - agentes no caminho do sucesso, pois a educação é “(...) um processo individualizado e uma construção social interativa” (DELORS, o.c., p. 101).

Na escola de massas – como é a escola portuguesa – o público discente é muito heterogéneo, proveniente de todos os meios sociais, já socializado segundo culturas diversificadas (valores, normas, aspirações, expectativas, ...). Ora refere N. BARROS (2010, p.23), o ser humano possui “uma natureza biopsicocultural portadora de genes” e ao mesmo tempo é “herdeiro de um programa genético e de um património cultural ancestral”. Neste contexto, cada aluno transporta consigo uma história de vida, uma família, ou a falta dela, um percurso escolar feito de (in) sucessos, uma integração social melhor ou pior conseguida, em suma, uma trajetória de vida particular (cfr. ALVES-PINTO, 2008, p.29). Este facto transforma as inter – relações num fenómeno complexo, multidimensional onde interferem inúmeros factores (cfr. AMADO, 2002, p.2). O aumento dos comportamentos disruptivos nas escolas tem vindo a acontecer em grande número, sobretudo, nos últimos anos, quer por falta de valores, quer por falta de perspectivas em relação ao futuro ou, ainda, pela ruptura dos sistemas (cfr. VEIGA,

2007, p.10). De facto, segundo C. ALVES – PINTO (2002, p. 114), são os professores que numa esmagadora maioria comprovam que este tipo de comportamentos aumentou nos últimos anos. Também de uma forma menos acentuada, o pessoal não docente corrobora a opinião dos docentes. As direcções de escola, apesar de considerarem que os comportamentos disruptivos aumentaram, não estão representadas na maioria. Segundo SEBASTIÃO e al. (2003, p. 38), este facto pode ser resultado da diversificação dos públicos escolares, primeiro pela massificação e posteriormente devido aos processos migratórios de variados tipos.

Os comportamentos disruptivos além de produto são também produtores de interações dos atores educativos, por isso, começamos por nos referir à escola como espaço de interacções e à interacção entre pares.

2. A escola: sistema complexo de interacção

Como diz C. ALVES-PINTO (1995, p.134), “a escola na sociedade actual é um tempo, um espaço, um sistema de interacções sociais” de diferentes intervenientes. Como tal, a escola congrega um conjunto de relações, de processos e de recursos para satisfazer interesses e necessidades comuns (RAMIREZ, 2001, p.49), isto é, a escola é um conjunto de “indivíduos que interagem” (TEIXEIRA, 1995, p.162) segundo determinados estatutos, papéis e regras de funcionamento. Assim sendo, “a estrutura social da escola, enquanto organização, consiste em sistemas de acção, de comportamentos intencionais, que ocorrem entre aqueles que são considerados seus

membros” (ALVES-PINTO, o. c., p.147) e por isso, professores, alunos e pais são considerados actores educativos primordiais.

Como refere ALVES – PINTO, “a escola é o primeiro espaço onde as crianças e os adolescentes, (...), são chamados a aprender a viver em conjunto, a trabalhar nas tarefas escolares e, através disso, a crescer e a prepararem-se para, (...), assumir plenamente o seu ser pessoa na complexidade do seu devir” (2002, p. 107). De facto, a escola tem como objectivo a educação no âmbito geral, o que leva a alargar o campo de interação com o sistema familiar. As formas de estar na escola estão relacionadas com as relações sociais que se criam e com as interações sociais que vão desenvolvendo concepções comuns ou não acerca do comportamento desejável e aceitável. Neste âmbito, a escola constitui o contexto em que se estabelecem relações sociais orientadas para satisfazer certas exigências da sociedade. Como tal, o dia-a-dia escolar proporciona uma multiplicidade de vivências sociais entre professores - alunos e alunos entre si. Umás que se desenvolvem numa situação formal de ensino e aprendizagem; outras, de carácter mais ou menos informal, nas quais os papéis e os estatutos decorrem de interações que se desenvolvem entre pares. É nestes quadros de vivências, no grupo - turma ou noutros contextos, que a escola cumpre a sua função formativa, proporcionando aos alunos durante o seu percurso escolar o contato com experiências, modelos, valores, normas e regras de carácter social (cfr. RAMIREZ, o. c., pp.50-51)

As escolas não são somente um lugar para adquirir conhecimentos mas também são um espaço “de aprendizagem de competências de relacionamento interpessoal e convívio social” (HABER, 2009, p.11), porque como argumenta AMADO (2000, p.29), comunicando com os outros, é que “descobrimos quem somos, as categorias sociais a

que pertencemos e os papéis que estamos destinados (em parte) a cumprir”. Tal como a ação humana resulta de um processo de interação do indivíduo consigo mesmo, também as interações com os outros dependem da forma como são interpretados ou compreendidos os procedimentos mútuos das pessoas com que se está a interagir. No entanto, “as representações da vida, de si mesmo, das interações com o outro, com os outros, da sociedade em geral e da sociedade local, e da modalidade de inserção desta sociedade” podem gerar confrontos entre adultos e alunos, pelas diferentes interpretações (ALVES – PINTO, o.c., p. 108). Neste contexto, as interações sociais são “ações conjuntas que se elaboram no tempo mediante a reunião dos atos dos diferentes atores” e a intercessão entre os diferentes intervenientes numa dada situação tem a ver “com a história pessoal de cada um, com o estatuto e papel que desempenha no interior do grupo, com o tipo de comunicação utilizada” (AMADO, o.c., p.29). O estatuto atribuído a cada um determina um conjunto de papéis que devem orientar os procedimentos do ator, isto no entendimento de que o papel é “um conjunto de regras que regulam os comportamentos de cada indivíduo em relação aos outros e que determinam os comportamentos a adotar em cada circunstância” (ibid., p.30). Isto transportado para a organização escolar vai ser “vivido sob uma considerável diversidade de tonalidades: tantas quantas as pessoas que aí estão envolvidas” (ALVES-PINTO, o. c., p.25). Assim, a “ sociedade escolar” acontece no tempo e espaço que é a escola, numa multitude de expetativas e ações (ibid, p.21).

Neste âmbito, para compreender os comportamentos dos alunos na aula há que ter em conta, não só as características pessoais dos alunos, mas também, a natureza das

interações que aí acontecem e que se devem a “ (...) uma dinâmica própria que atravessa toda a turma enquanto *grupo* e enquanto *sistema*” (AMADO, o. c., p.52). Essa dinâmica é fruto do modo como se relacionam ente si os alunos da turma. Na verdade, um dos fatores que mais afetam o comportamento de um grupo e, como tal, as *interações verticais* (em relação ao líder) e *horizontais* (em relação aos pares,” (...) relaciona-se com o *clima desse grupo*”, sendo certo, que “ (...) um bom clima de grupo leva a bons desempenhos e a satisfação pessoal de todos os membros” (ibidem).

2.1. Especificidades das interações pedagógicas

Para alguns estudiosos, os fatores que levam a comportamentos disruptivos são “ (...) a falta de valores (familiares, escolares e sociais), para outros, a falta de perspectivas quanto ao futuro (...) “ (VEIGA, o.c., p.10). No entanto, C. ALVES – PINTO (o.c., p. 108) considera como um potencial factor da indisciplina a distância cultural entre o meio familiar do aluno e o meio escolar. Nesta perspectiva, as várias interações decorrem da própria natureza e complexidade do processo de ensino. Este processo assenta num conjunto de intervenientes em interação. Se a “interação acontece sempre que uma unidade de ação produzida pelo sujeito A atua como estímulo de uma unidade de resposta noutro sujeito B e vice – versa” (Maisonneuve, cit. por MARC e PICARD, s.d, p.8) então, na interação, cada pessoa está “constantemente a interpretar os seus atos e os da outra e a reagir em função dessa interpretação” (AMADO, o.c., p.28). Assim, a vida do grupo é determinada por contínuas redefinições e representações da situação, o que implica que a influência recíproca entre os diferentes intervenientes, numa certa

situação, é sempre permeada pelo pensamento e pela interpretação que dela cada membro do grupo faz. Esta interpretação tem a ver com a história pessoal de cada um, com o estatuto e papel que desempenha no interior do grupo, e com o tipo de comunicação utilizada (ibid., p.30). Com efeito, é na pertença que as relações se constroem e reconstroem e, assim, estamos ante uma relação de dialéctica. Pela interação se abre campo à invenção e à mudança (cfr. MARC e PICARD, o.c., p.11)

A vida do grupo, ao ser determinada pelas diferentes representações dos intervenientes sobre a mesma situação, implica que a interação grupal seja permeada pelo pensamento e pela interpretação de cada um, dependendo esta da vivência pessoal, do estatuto e papel que desempenha no interior do grupo e da forma como se comunica (cfr. AMADO, o. c., p.29). Por isso, nas relações interpessoais, quer a interação propriamente dita, quer o contexto em que acontece são aspetos a considerar.

O contexto pode ser percebido tendo em conta aspetos como meio físico e temporal no qual ocorre a interação, as práticas definidas pela instituição e o sistema expressivo para concretizar e dar sentido à interação (ibid., p.30).

Ao falarmos de interação, é necessário primeiro definir a situação, que “comporta uma distribuição dos papéis e uma certa representação da ação”, uma vez que, o sujeito se defronta com a opinião de um público a quem revela “ (...) o papel que deve representar e a sua interpretação”, e ao ator são impostas “ (...) regras (valores, atitudes, modelos típicos, rituais) que regulam os comportamentos de cada sujeito em relação aos outros”(ibidem).

Com efeito, os grupos sociais regem-se por normas que, em determinados momentos e situações, se empenham para que sejam cumpridas. Nesta conformidade,

pode-se considerar que são os próprios grupos sociais que “ (...) criam o desvio e aplicam o rótulo de desviante aos supostos transgressores das normas”, então, o desvio é o resultado da aplicação de normas (ibid, p.32).

Ainda que a origem dos problemas disruptivos na sala de aula possa ser de carácter bio psicológico e/ou social, “ (...) as causas próximas que os fazem desencadear encontram-se em fatores existentes nas situações pedagógicas” (ESTRELA, 2002, p.12). Não podemos, portanto, ficar alheios à atuação do professor em relação à disciplina/indisciplina na aula, no sentido de refletir sobre a construção do ato pedagógico, uma vez que este “ (...) exige ordem e disciplina para que a mensagem não seja perturbada por ruídos indesejáveis” (ibid, p.18).

2.2. O grupo – turma: universo de (in) tensas interações

O grupo turma ao ser constituído por diferentes atores proporciona um universo de interações. Logo, dentro desse grupo turma deve gerar-se uma dinâmica que permita reconhecer algumas regras que minimizem as tensões interpessoais e valorizem os efeitos de cooperação. Assim, “o grupo não é mais apenas um observatório; torna-se um laboratório, em que a compreensão do processo de interação e das “regras do jogo” permite aos atores mudar seu meio social” (BOUDON e BOURRICAULD, 1993, p. 255).

A dinâmica de grupo determina o modo como o grupo constitui o seu meio de ação, através das expectativas, dos desempenhos e do nível de satisfação dos seus membros. O cumprimento das regras estabelecidas dá ao grupo consistência e autoridade. Por isso, a

relação dos atores com as normas e com a natureza dessas normas é essencial para o desenrolar das interações (ibid., p. 256).

Um grupo – turma é constituído por alunos todos diferentes entre si, quer pelas características individuais da personalidade de cada um, quer pelas experiências já vividas, quer pelas competências e habilidades e mesmo pelo modo como interpretam as situações em que intervêm (cfr. AMADO, o. c., p.47). Estas diferenças marcam as interações no contexto de sala de aula, logo o seu reconhecimento é essencial na elaboração de estratégias de ensino motivadoras para todos e para cada um dos alunos.

Para compreender os comportamentos na aula, deve-se ter em conta a natureza das interações que se desenvolvem e que não se devem apenas às características pessoais de cada aluno, mas a uma dinâmica adequada de toda a turma enquanto grupo e enquanto sistema (ibid., p.53). Essa dinâmica provém dos modos formal e informal, do relacionamento entre os membros da turma e as interações que se geram na turma podendo ser caracterizadas como verticais em relação ao líder e horizontais em relação em relação aos pares. Estas interações traduzem o clima desse grupo.

2.3. Interação na aula: das regras e das expetativas

O pensamento de cada um de nós influi no modo como agimos e os nossos atos são fruto da interpretação que fizemos do mundo que nos rodeia. Acontece que o mundo não é só constituído por coisas e acontecimentos, mas, também por símbolos como as palavras e as ações dos outros que devemos interpretar. Logo, os alunos e professores são agentes ativos que interagem de acordo com as interpretações que têm

do mundo que os rodeia. Por isso, na aula há quem interprete um determinado comportamento de desviante, de justo ou injusto, de aborrecido ou motivador e são essas interpretações que explicam o desenrolar dos acontecimentos (cfr. AMADO, o. c., pp. 33-34).

A perspetiva da interação valoriza a visão subjetiva do mundo e da liberdade individual, e confere um papel de realce a alunos e professores na construção das realidades que se vivem tanto na escola, como na sala da aula. Contudo, as representações são diferentes entre os parceiros educativos e mesmo dentro do grupo dos professores provocando divergências o que “ (...) pode pôr problemas vários na educação dos alunos” (ALVES-PINTO, o.c, p.109). Neste quadro de ideias, as diferentes formas de interagir são uma realidade construída na própria aula, como resultado de um “processo de interação entre os participantes, professores e alunos, possuindo todos eles expectativas mútuas, perceções e pontos de vista muito próprios de tudo o que acontece com eles e à sua volta” (AMADO, o. c., p. 35). A falta de colaboração dos pais na vida escolar e o facto de cada professor estabelecer regras diferentes para os mesmos alunos pode levar a que estes não as aceitem, logo, não as cumpram. Deste modo, é conveniente que professores, funcionários e pais “ (...) que interagem com o mesmo grupo de alunos possam pôr-se de acordo sobre as regras desejáveis sobre comportamentos não toleráveis e sobre estratégias de intervenção” (ALVES-PINTO, o.c., p.109), uma vez que é o modo como essas situações de interação são percebidas que faz com que um ato se transforme num desvio.

Na instituição escolar e na aula, o professor e o aluno são processadores ativos de informação e de comportamentos que através dum clima de intercâmbio

desenvolvem uma cultura. Porém, a vida na aula está também condicionada pela estrutura das tarefas académicas e a estrutura da participação social. Esta refere-se e é “determinada pelas regras da aula, pelo clima psicossocial da mesma, pelos padrões de cultura, pelos papéis de cada interveniente, pelas expectativas que têm uns dos outros, pelos rótulos que cada um é catalogado e, ainda, pelo sistema disciplinar” (AMADO, o. c., p. 38).

Se o ensino é um “fenómeno transaccional e a aprendizagem implica a partilha de significações intersubjetivas e a negociação das interpretações através da interação e do exercício da empatia (ibidem), logo, o ensino é, pois, um ato de comunicação que acontece num “ (...) contexto institucional que dita o papel e o *status* dos interagentes, as relações que se estabelecem entre eles, as normas que regem as suas relações, os constrangimentos estruturais (...)”(MARC e PICARD, s/d., p. 32). Para compreender o processo de ensino - aprendizagem no cenário da escola e da turma, vários investigadores consideram como fundamentais o currículo real, o estilo de ensino, as hierarquias e a natureza das relações interpessoais, as orientações afetivas, os sentimentos de alunos e professores acerca de si e das suas capacidades e os elementos de ordem estrutural como o tempo e o lugar (cfr. AMADO, o. c., p. 39).

Na relação pedagógica na sala de aula, desenvolvem-se dinâmicas que nem sempre são “ (...) deliberadas ou conscientes “(PERRENOUD, 2008, p. 105). Por exemplo, o professor que entende ser justo tratar os alunos do mesmo modo, não atende as dificuldades reveladas por alguns e assim privilegia os mais capacitados para entenderem o seu discurso e atingirem as metas que o professor propõe; porém, se tem uma atenção especial para os alunos mais fracos, dedicando-lhes mais tempo,

solicitando-os mais na comunicação, então, os outros alunos poderão sentir-se injustiçados por se sentirem menos apoiados e assim verem frustradas expectativas pessoais de atingirem níveis de desenvolvimento mais elevadas. Estes são exemplos de situações de interação seletiva. Então, “a interação seletiva tem uma dupla face, favorecendo, às vezes, alunos muito cooperativos e gratificantes e, outras vezes, alunos em dificuldades” (ibidem). Portanto, a comunicação interpessoal pode gerar problemas de indisciplina. Esta situação, para ser entendida, pressupõe diferenciar três aspectos na estrutura da interação comunicativa: “sentido e significação, conteúdo e relação, correlação de lugares simétrica e complementar” (AMADO, o. c., p. 40).

A significação é a informação clara de um enunciado, enquanto o sentido é a intencionalidade contida na mensagem; o conteúdo consiste no que é transmitido independentemente de qualquer juízo de valor e relação é um conjunto de instruções necessárias para interpretar o conteúdo e impor um comportamento consequente. Porém, na comunicação, “ (...) a linguagem não é somente a transmissão da informação mas também a elaboração e a partilha de significações num contexto com sentido” (MARC e PICARD, *ibid.*, p. 15). Deste modo, a comunicação torna-se num processo em que “ (...) a receção de uma mensagem não é um registo passivo; é uma atitude ativa de escuta na qual intervém múltiplos fatores (...) que comandam a interpretação da mensagem” (*ibid.*, p. 15 - 16). Muitas vezes, na aula, acontece que os comportamentos dos alunos nada têm a ver com o que está a ser pedido ou explicitamente proposto, mas são determinados por aspetos não – verbais da comunicação. Assim se explica que comunicar interesse e entusiasmo pelo que se

ensina seja fundamental para motivar o aluno e que uma ameaça pode provocar mais perturbação (AMADO, 2002, p.40).

Nas interações, os atores interpretam e exprimem duas posições: a que pretendem ocupar e a que atribuem ao outro. Assim, consideram-se duas correlações de lugares, “a correlação simétrica e a correlação complementar”. Na primeira, os inter-actuantes situam-se como pares, são iguais. Na segunda, as posições são distintas mas complementam-se como deveres e comportamentos. Na sala de aula, podem encontrar-se estas duas correlações, dado que os intervenientes possuem estatutos e papéis diferentes mas ajustáveis, contudo o professor tem, muitas vezes, de procurar alguma simetria para obter a cooperação do aluno (ibid., p.41). Evidencia-se assim que “ (...) a comunicação não é um processo linear entre um emissor e um recetor, mas um processo interativo no qual os interlocutores ocupam alternadamente uma ou a outra posição” (MARC e PICARD, o.c., p. 16). No entanto, tanto a comunicação simétrica como a complementar podem dar origem a problemas.

A comunicação simétrica pode induzir a escalada, uma vez que o comportamento de um estimula o do outro. Como exemplo, o caso da cólera do professor confrontada com igual provocação dos alunos.

A comunicação complementar pode resultar em intensificação e rigidez porque as trocas e a reciprocidade podem não ser da mesma natureza e, por isso possibilitar muitos problemas. Quando um professor compensa a sua insegurança com uma atitude de dominação e afirmações autoritárias pode provocar uma reação de dependência, de passividade, e de submissão no aluno. Se o professor não ficar satisfeito com esta passividade do aluno pode tornar-se ainda mais dominante. Neste caso, o

comportamento dominante do professor pode ser visto como efeito mas também como causa do comportamento do aluno, logo fator da desafetação de muitos alunos, e da sua resistência ao professor, em resposta ao que eles vêem como degradação (AMADO, o.c., p.42).

O aluno e o professor são dois atores face a face na interação pedagógica. Como atores sociais, cada um vai determinar o seu comportamento em função dos seus interesses num quadro informativo que lhes impõe constrangimento mas que também contém margem de liberdade e de iniciativa (cfr. MARC e PICARD, o.c., p. 109). Saliente-se, então, que “na relação face a face, o aluno tem um poder que limita a liberdade do movimento do professor” (PERRENOUD, 2008, p. 94).

O aluno adota atitudes adaptativas, positivas ou negativas face às regras valorizadas pela escola. O aluno fica numa situação de conformidade se assume e aceita as regras da escola; se não adere às regras mas as cumpre queda-se, porém, numa situação de ritualismo; mantém-se numa posição de ritualismo não aderindo às regras mas respeitando-as e cumprindo-as; quando não assume nem aceita as regras mas tenta impor outras, adota uma atitude de rebelião. (cfr. ALVES PINTO, 1995, pp. 163 – 164).

O ensino deve ser, pois, analisado tanto pelos fatores externos como pelos internos à aula, realçando a sua estreita ligação, por isso, a vida na aula só pode ser entendida mediante os “fatores pessoais dos alunos e professores, os fenómenos interativos subjetivos e intersubjetivos, os constrangimentos institucionais e os determinantes sociais mais amplos do ensino” (AMADO, o.c., p.43). A indisciplina, por ser um fenómeno racional e interativo, concretiza-se no “incumprimento das regras que estabelecem, presidem e orientam as condições das tarefas na aula e, no desrespeito de

normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor enquanto pessoa e autoridade”. (ibidem).

Para o nosso estudo, importa considerar que as interações estão ligadas “a tudo o que diz respeito ao ensino, às práticas, aos objetivos e perspetivas que as orientam, aos condicionamentos próprios da aula, da escola, da comunidade e do sistema” (ibidem). Abordar o tema interações implica, pois, pensar numa diversidade de aspetos dentro e fora da sala de aula, em factos que resultam de vários fatores que se influenciam reciprocamente, nas diversas situações vividas no contexto da aula e nas influências externas que advêm da ação familiar, dos grupos de amigos, da comunidade, da sociedade e até da cultura e também das representações que os atores educativos vão construindo de si mesmo e dos outros.

2.4. A transgressão fenómeno desde sempre presente na escola

A transgressão constitui um dos desafios mais críticos com os quais se confrontam as nossas escolas. Ela abrange diversas formas e meios de expressão e é sem dúvida um reflexo das mais diversas causas. A transgressão relaciona-se com um conjunto de valores e expectativas que variam ao longo do tempo.

Segundo N. BARROS (2010, p.21) “a natureza humana revela-se através das palavras e das ações”, e são sempre “as pessoas e as suas relações complexas que estão em jogo, quer sejam em casa, em família, na profissão ou na escola”. Na escola, os conceitos de disciplina e de indisciplina aparecem relacionados com a necessidade de os “seus membros se regerem por normas e regras de conduta e de funcionamento que

facilitem quer a integração de cada pessoa no grupo - classe e na organização escolar em geral, quer a convivência social decorrente da definição de um quadro de expectativas que tornam os comportamentos previsíveis” (AMADO & FREIRE, 2009, p.7). De facto, sem o pressuposto de normas de conduta partilhadas dificilmente saberíamos estabelecer uma relação que permitisse, simultaneamente, a disponibilidade cognitiva para as aprendizagens, mas também comportamentos que subvertem os quadros normativos estabelecidos.

A entrada no 3º ciclo constitui um momento crítico no percurso escolar e torna-se pertinente pensar na receção e acompanhamento dos alunos que transitam para este nível de ensino. Nesta etapa da vida, os adolescentes sentem-se mais desprotegidos pela família, têm de se autonomizar, tornar-se mais independentes. São confrontados com as situações do dia-a-dia que os obrigam a decidir e a organizar o seu tempo de estudo, lazer, social e familiar. Provavelmente, estas situações reais levam D. SAMPAIO (1996a, p. 85) a referir que “... os estudantes do sétimo e oitavo ano levantam mais questões de indisciplina”.

Os problemas que advêm da interação manifestam-se pelas mais diversas razões e as condutas disruptivas das salas de aulas preocupam os professores, pais e demais funcionários, porque elas perturbam e impedem as aprendizagens de quem realmente está interessado em aprender. A indisciplina é exteriorizada nas suas condutas, nas inter-relações com os seus pares, com os professores e demais funcionários da escola e as escolas deparam-se com níveis de indisciplina que tornam difícil um clima propício ao ensino aprendizagem. (cfr. AMADO, 2002; cfr. ESTRELA, 2002).

Ao falarmos dos problemas gerados pela interação é frequente circunscrevê-los à sala de aula e direcioná-los para os discentes e docentes, mas, na realidade, a escola em interação com o meio, não fica imune às tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente como desigualdades económicas e sociais, crise de valores, conflito de gerações.

2.5. Da diferença entre indisciplina e outros comportamentos disruptivos

2.5.1. Para uma delimitação do conceito de indisciplina

Os conceitos de disciplina e indisciplina estão associados à necessidade dos membros duma organização se regerem por normas e regras de conduta que garantam a integração e a convivência. Para além de servirem como princípios reguladores na vida da organização escolar, os conceitos de disciplina e de indisciplina possuem “uma dimensão que os aproxima das problemáticas da cidadania, do saber - estar com os outros, do respeito mútuo, da capacidade de autocontrolo que permita não pôr em causa a liberdade dos outros” (AMADO & FREIRE, o.c., p.7).

A evolução do conceito de disciplina está ligada à mutabilidade da sociedade e do sistema educativo. Analisando esse conceito, no sentido geral, percebe-se que a disciplina está diretamente ligada a todos os meios: social, moral e intelectual, refletindo-se, principalmente, nas escolas que são responsáveis em ajudar no desenvolvimento dos indivíduos em todos os seus aspetos (cfr. DOMINGUES, 1995, p.7). Se entendermos por disciplina comportamentos regidos por um conjunto de

normas, a indisciplina poderá traduzir-se pela revolta contra essas normas ou pelo desconhecimento delas, isto é, a indisciplina é “ (...) a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola” (VEIGA, 2007, p.15), originando, pois, factos que resultam de uma complexa teia de fatores que se influenciam reciprocamente, a começar pelo modo como são interpretados pelos indivíduos e pelos grupos, as diversas situações vividas no contexto escolar e também em contextos exteriores. Cada discente, cada docente e outros profissionais transportam para a escola diferentes valores que cada um defende. Há ainda outros fatos que poderão fazer diferença; a instabilidade profissional, a instabilidade familiar, tanto dos docentes como dos pais dos discentes, poderão afetar o relacionamento e o clima da sala de aulas e na própria escola. A imigração, as populações de etnia cigana, as religiões, são outras variáveis que poderão levar a diferentes interpretações do conceito de indisciplina. É frequente explicitar a indisciplina na sala de aula por fatores que a tomam como um “sintoma de patologia individual, familiar ou social, mais do que como um fenómeno de resposta a situações que a provocam no decorrer da aula” (AMADO, o. c., p.133). Nesta conformidade, haverá quem interprete um determinado comportamento como correto ou desviante, justo ou injusto, motivador ou aborrecido e são essas aceções que explicam o desenrolar dos próprios acontecimentos.

Na análise dos comportamentos na escola, indisciplina e violência constituem fenómenos distintos. Se indisciplina está ligada ao modo de funcionamento das aulas e se traduz em não aceitar ou infringir as regras, já a violência se refere à agressão física e ao envolvimento dos alunos em lutas. De facto, as infrações às regras podem ter carácter

de não - violência. Existem atos que em determinados contextos podem ser considerados agressivos ou não dependendo da intenção que o ator tinha de causar ou não dano (RAMIREZ, 2001, p. xvi).

2.5.2. Outros tipos de comportamento disruptivo

A violência, a agressividade e os maus tratos figuram, hoje, entre as principais preocupações públicas da nossa sociedade. A escola, enquanto lugar de confluência de atores provenientes dos mais diversos grupos sociais, não fica imune a essas situações e preocupações. No seu interior, os fenómenos da violência e dos maus tratos pessoais têm despontado ultimamente afligindo pais, professores e outros responsáveis educativos (ibid., p.xii).

Um comportamento indisciplinado pode ser todo e qualquer ato ou omissão que contraria princípios do regulamento interno ou regras básicas estabelecidas pela escola, pelo professor ou pela comunidade e pode ser objecto de várias interpretações. O que pode ser uma birra para uma determinada pessoa, para outra poderá ser um comportamento violento, agressivo ou insolente e para outro um comportamento tolerável. Como temos vindo a reparar as causas do comportamento agressivo podem ser várias: carência afetiva, modo de afirmação do poder de autoridade dos pais sobre os filhos ou do professor sobre os alunos, e dos alunos sobre o professor, maus-tratos físicos e/ou psicológicos, falta de uma família estruturada, sentirem abandono,

distanciamento seletivo e ofensivo (cfr. RAMIREZ, o.c.; AMADO & FREIRE, o.c.; MELO, 2008).

a) Agressividade

Para explicar e compreender o fenómeno da agressividade humana, RAMIREZ (o. c., p. xix) parte do pressuposto de que a “agressão se manifesta como uma forma de conduta, entre as muitas que um sujeito pode desenvolver, muito ligada à situação em que vive e que pode expressar-se de modos muito diversos”.

A agressão pode ser uma atitude que se toma para afetar alguém na parte física ou psicológica e advém “ (...) de uma teia complexa em que se associam ideias, sentimentos e tendências comportamentais” (ibid., p.91). Evidenciam-se, assim, “ (...) a importância substancial dos processos sócio - afetivos, em que interagem componentes emotivas e cognitivas, considerando que a agressividade é o resultado de um sistema de disposições, de atribuições de significados de motivações e de condutas que utilizam a violência como recurso” (ibidem).

Na escola, as crianças e jovens devem aprender a integrar-se em grupos, a aceitar as diferenças de motivações e comportamentos entre as pessoas. No entanto, há cada vez mais “situações de violência que perturbam o desenvolvimento destas competências e que transformam a ida para a escola numa angústia e martírio para

algumas crianças” (HABER, 2009, p.11). Daí que o interesse social pela violência entre jovens tenha aumentado em resposta à crescente visibilidade deste fenómeno (COELHO & MACHADO, 2010, p.3368) que a Organização Mundial de Saúde (2002) define como complexo e multifacetado. Estas situações não estão circunscritas, apenas, a escolas com populações problemáticas, mas são um “fenómeno transversal a toda a sociedade e bastante abrangente” (HABER, o.c., p.11).

b) Violência

Nos tempos de hoje, perante o fenómeno da globalização, prospera em todo o mundo a preocupação com a paz mundial e com o respeito pelos direitos humanos. Deposita-se, mais do que nunca nos educadores, a esperança de que pela sua ação contribuam para que as novas gerações sejam educadas numa cultura de não-violência.

A escola é um reflexo da sociedade em que vivemos e, por isso, um dos palcos possíveis de violência, que pode ter início nos comportamentos mais comuns de indisciplina. A violência não é fenómeno social exclusivo da era atual, mas sim resultado de uma cultura que se vem estabelecendo ao longo da história. Perante esta realidade, a violência na escola tornou-se “um desafio educativo e social (...) ao mesmo tempo “científico, político e pragmático” (DEBARBIEUX, 2007, p.13).

“A violência é definida como o recurso à força para atingir o outro na sua integridade física e /ou psicológica” (VEIGA, o. c., p.15). Sendo a violência entendida como uma ação propositadamente calculada para ferir outra pessoa ou como “um comportamento agressivo de grande intensidade exercido sobre outrem” (FONSECA,

2000, p.11), o conceito remete-nos para vigência de normas e valores sociais que variam conforme os povos, os tempos e as civilizações.

Os comportamentos violentos na escola têm “uma intencionalidade lesiva” e nem sempre surgem de situações de indisciplina, mas podem ter um “caráter exógeno, isto é, vir de fora para dentro”; outras vezes são comportamentos violentos contra a escola que acontecem quando a escola não cria um clima tranquilo para a construção de valores caraterísticos do estabelecimento de ensino. Normalmente a violência toma “corpo em muitas situações de indisciplinas que não foram resolvidas e que constituem a semente de um comportamento mais agressivo” (SAMPAIO, 1997, p.19).

A violência pode afetar as capacidades de aprendizagem do aluno. O medo, o temor, as preocupações, a sua vulnerabilidade aos ataques são prejudiciais para conseguir um ambiente favorável à aprendizagem em sala de aula. A violência na escola traduz-se numa grande diversidade de comportamentos anti-sociais que podem ser desencadeados quer por alunos, quer por outras pessoas que pertençam à comunidade escolar.

O que ocorre nas escolas é reflexo do que se passa na vida pública e na vida privada. O fenómeno da violência social é muito mais amplo que o fenómeno da violência em contexto escolar. Ela está na rua, na família, na política, na economia e na sociedade em geral. As várias investigações revelam que comportamentos de violência dirigida contra a escola e agentes educativos adquirem expressões visíveis e observáveis muito heterogéneas, nomeadamente: agressões físicas aos professores, ameaças e insultos, grosserias, réplicas à ação disciplinadora, desobediência, e, ataques à propriedade do professor e da instituição. Nos estudos de observação direta, J. AMADO

e I. FREIRE (o. c., p. 88) verificaram que aquele tipo de comportamentos é menos frequente do que os problemas infração das regras de trabalho na aula (e que na perspectiva dos alunos, estes comportamentos são vistos como menos graves) e as perturbações das relações entre pares. No entanto, com base em registos feitos por professores, como participações disciplinares, os estudos revelaram que aqueles comportamentos “prevalcem em relação aos problemas entre pares”, o que pode significar “menor atenção dos professores aos conflitos entre alunos” (ibidem). Estes investigadores verificaram, ainda, que na perspectiva dos alunos e de professores se trata de comportamentos de indisciplina que apresentam maior gravidade, pelo seu carácter “desrespeitoso”, “agressivo”, “ofensivo”, de desdém pelas normas e exigências da escola. Neste sentido, o fenómeno surge em relação a “ (...) uma certa época, a um meio social, a circunstâncias particulares. Ela depende de códigos sociais, jurídicos e políticos das épocas e dos lugares onde ela toma sentido” (DEBARBIEUX, o. c., p.93). O problema da violência na escola é “uma opressão quotidiana, repetitiva, proteiforme” que reveste formas de “assédio e brutalidade, distúrbios de comportamento, incivildades” (ibid., p.91). SEBASTIÃO et al. (2003, p.39) argumentam que o sentido de insegurança e a exposição à violência se verificam, sobretudo, em escolas inseridas em contextos sociais desfavorecidos, no entanto, não se pode concluir que os alunos dessas escolas sejam por natureza mais violentos.

O aumento dos comportamentos de indisciplina e violência nas escolas tem vindo a ocorrer, sobretudo, nos últimos anos. Este facto leva os educadores e professores a comentarem desfavoravelmente sobre as atitudes dos alunos de hoje quando comparados com os comportamentos dos alunos de há uns anos atrás (SILVA,

1999, p.5). Também os comentários sobre a dificuldade em manter a ordem e a disciplina, na sala de aula, em moldes que permitam um bom clima de ensino/aprendizagem se tornam hoje mais frequentes (N. BARROS, 2010, pp.30-34).

Um outro tipo de violência abrange os incidentes que traduzem, essencialmente, um disfuncionamento das relações formais entre os alunos (parceiros de turma e não só), podendo manifestar-se em comportamentos de alguma agressividade e violência (extorsão, violência física ou verbal, intimidação sexual, roubo, vandalismo), e atingindo, por vezes, contornos e gravidade de atos delinquentes de foro legal (ibidem).

c) Bullying

As escolas, como organizações de grandes dimensões, são, hoje como ontem, lugares de violência, desde a que se expressa fisicamente até à violência psicológica. Esta tem, muitas vezes, um carácter escondido, porque as vítimas sentem medo de a denunciar, pois, “à lei do mais forte corresponde muitas vezes a lei do silêncio e do fechar-se em si próprio” (DEBARBIEUX, o. c., p.92). Os recreios escolares são um espaço de desenvolvimento motor, pessoal e social. Aí, as crianças podem gerir os seus tempos livres. Esta capacidade de autogestão pode ser utilizada no sentido do seu bem-estar e do prazer, mas também pode visar as lutas, as agressões e a violência. O recreio assume-se como um dos focos principais de interação da criança com os seus pares e é aí que ela faz os amigos e os inimigos. Mas, também é no recreio que ocorrem mais práticas de agressão e vitimação (cfr. PEREIRA, 2002, p.18). Esta forma negativa de relações interpessoais é designada por vários investigadores de *bullying*.

Bullying é “intimidação ou um ataque físico, verbal ou psicológico, praticado com o objetivo de causar medo, perturbação ou injúria à vítima” (BALDRY & FARRINGTON, 2000, p.196). É o propósito de fazer mal e a persistência de uma prática a que a vítima é sujeita que diferencia o *bullying* de outras situações ou comportamentos agressivos. Consideram-se três fatores fundamentais para identificar o *bullying*: “O mal causado a outrem não resultou de uma provocação; as intimidações e a vitimização de outros têm caráter regular; os agressores são mais fortes fisicamente, recorrem ao uso de arma branca ou têm perfil violento e ameaçador. As vítimas (...) não estão em posição de se defenderem ou de procurar um auxílio” (PEREIRA, o.c., p. 18). Há, portanto, um desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas, desenrolando-se entre um agressor e uma vítima que não se consegue defender.

Os atos de *bullying* inserem-se, nos comportamentos agressivos e, por seu turno, a agressividade faz parte dos comportamentos anti-sociais (cfr. BALDRY & FARRINGTON, o.c., p.196).

3. O aluno, ator em diferentes redes de interação

3.1. O aluno na rede de relações familiares

A educação escolar faz parte de um sistema de funções interdependentes que de certa forma envolve a família / a escola. Uma boa relação entre a escola e a família é, muitas vezes, o segredo de êxito escolar do aluno, da sua alegria e segurança. Por isso, ao falar com os filhos, os pais devem procurar saber como se dá na escola e o que faz lá,

falar regularmente com o professor/diretor de turma para conhecerem os progressos na escola, contarem o que a criança sabe e gosta de fazer em casa, e por isso, "...é esperável que eles não se descarreguem da responsabilidade de educar no momento em que deixam os filhos à porta da escola" (TEIXEIRA, 1993, p.223). A este respeito, M. TEIXEIRA (1995, p.115) refere que muitas vezes "as crianças funcionam como bolas de pingue-pongue jogadas entre dois mundos que mutuamente se criticam". É através do diálogo, que pais e professores poderão melhor compreender os alunos. Numa escola que procura a cooperação dos pais "são feitos esforços para informar melhor os pais e para os implicar mais na escolaridade do seu filho e na vida escolar" (MONTANDON, 1994, p.189). Dessa implicação e do diálogo, que a cooperação pressupõe, resulta que os professores ficam a conhecer melhor as vivências familiares dos seus alunos e os pais ficam também a conhecer melhor a escola, o que se torna importante pois, tanto o que acontece em casa como na escola influencia o comportamento dos alunos.

Acontece que a relação escola/família é muitas vezes reduzida ao mínimo indispensável, podendo confinar-se apenas à comunicação mediatizada pela criança. Então, ao aluno é reservado o papel de "árbitro das relações entre os pais e professores" (PERRENOUD, 1995, p.90). Convém também entender que as crianças, na relação escola – família, são ao mesmo tempo mensageiras e mensagem, ou seja, "contam na aula parte do que lhes sucede em casa e em contrapartida, na família exprimem o seu meio escolar" (ibid., pp.108-110). No que concerne à relação família / escola é importante compreender a importância do aluno, uma vez que as interações entre pais e professores estão relacionadas com "(...) as atuações do filho/aluno, a defesa dos seus interesses, os anos de escolaridade que frequenta e as estratégias de

ocultação/desocultação ensaiadas na sua dupla pertença (...)”(GUEDES, 2003, p.99). O go - between é um ator consciente de ser o objeto e a aposta das comunicações entre professores e pais; por isso, decide muitas vezes tornar as comunicações proveitosas para si, ao falsear ou reter informação, ganhando tempo para alterar-lhe o sentido e arranjar justificação para determinado comportamento (PERRENOUD, o.c., p.98).

Esta posição de mediador da comunicação entre a escola e a família dá um considerável poder aos alunos, “ (...) que, diariamente, descobrem estratégias de controlo ante a ordem estabelecida”, usando a comunicação segundo os seus interesses. É o que acontece com a caderneta escolar que apesar de funcionar como “ (...) o canal de informação privilegiado entre o diálogo escola – família – escola (...) ” (GUEDES, o.c., p.105), não está sujeita “ (...) a nenhuma orientação política por parte dos órgãos de direção, nem a nenhum controlo vertical ou horizontal (...) ” (ibidem), portanto, pode ser utilizada como meio de aproximação entre os dois mundos – familiar e escolar - ou simplesmente ignorada. As cadernetas ora aparecem “ (...) em mau estado de conservação, ou completamente limpas, sem quaisquer notas, ou cheias de “pequenos recados” para justificação de faltas, sem folhas, ou com parte delas inutilizadas” (ibidem).

Mas a influência da família no processo de socialização escolar do aluno não depende unicamente da quantidade e qualidade dos contatos dos pais com os professores e/ou escola.

Investigações várias (ISET, nos anos 2004 e 2007 / e de DIOGO, 1998) têm vindo a demonstrar que a integração do aluno e o sucesso escolar são também influenciados pelo que ocorre na família no que respeita à relação intra-familiar e da

família com o contexto de que é parte. A. DIOGO salienta que a sua investigação sobre “ (...) o investimento escolar das famílias foi operacionalizado a partir de três dimensões principais: o envolvimento dos pais na escolarização; o funcionamento global da família, considerando as práticas educativas familiares, a relação com a cultura letrada e a coesão familiar” (o.c., p. 219-220).

Na síntese de investigações levadas a cabo no âmbito do ISET, foi possível verificar que em 960 alunos dos 1º e 2º ciclos os indicadores de socialização escolar apresentam-se muito relacionados com as práticas educativas familiares, especialmente no que diz respeito ao enquadramento da criança e a intensidade da comunicação intra-familiar. Nos 2471 alunos do 3º ciclo e secundário os indicadores das atitudes dos pais face à escola e a maior ou menor convergência pais / professores são os que apresentam maior associação com práticas educativas familiares / socialização escolar (cfr. ALVES – PINTO, 2008, pp. 22 – 24).

Estas constatações que desautorizam “ (...) uma certa cartilha dita “sociológica” que, de forma implícita ou explícita, estabelece uma correspondência quase direta entre nível de habilitações académicas e práticas educativas específicas” (ibid, p. 74).

3.2. O aluno na rede de relações escolares

As características pessoais dos alunos são importantes para compreender os comportamentos na aula mas, porque o aluno é um elemento do grupo – turma, também o clima organizacional e social desse grupo afeta o comportamento do aluno, uma vez

que um bom clima de grupo leva a bons desempenhos e à satisfação pessoal de todos os membros e pode ter repercussão na prática pedagógica. O clima de grupo, segundo a psicossociologia, pode ser analisado à luz de um conjunto de variáveis como “a atração, a liderança, as normas, as expectativas, a comunicação e a coesão” (AMADO, 2000, p.52). Estes elementos por serem a base dos valores, atitudes e aspirações dos alunos regulam, muitas vezes, a qualidade das relações informais que se estabelecem na turma.

Para aquele autor, tanto a estrutura informal da turma como a função das interações horizontais que nela se desenvolvem podem ser estudadas através de dois caminhos: a análise dos papéis e estatutos informais de cada um dos seus membros e as características específicas e dinâmica dos subgrupos constituídos por afinidades e parecer semelhante da vida na aula (ibid, p.53).

3.2.1. O aluno “obrigado” a gerir pluripertenças

a) Papéis e estatutos informais no grupo / turma

As relações entre os alunos resultam de uma mistura de oposições e de atrações complexas. A forma diferenciada de ajustar-se aos valores da escola dá origem a oposições enquanto a partilha diária de vivências origina atrações que resultam na construção dum entendimento grupal ou seja na lealdade e colaboração. As relações entre os membros são diferenciadas em função dos múltiplos papéis que cada membro do grupo pode desempenhar e em função do prestígio que cada um alcança frente aos outros. Esses papéis resultam da interação e da interdependência entre os membros. Acontece que há alunos que devido a algumas características particulares de

personalidade adquirem uma espécie de poder pessoal atraindo, à sua volta, um conjunto de colegas que lhes confiam papéis menos comuns. Os papéis devem ser analisados à luz de três dimensões distintas às quais correspondem três motivações basilares: realização, poder e afiliação (ibidem). Se a estrutura informal constituída por esses papéis satisfizer de modo razoável, as motivações de poder, realização e afiliação e se houver uma concordância de objetivos dos grupos informais haverá também melhor rendimento e menos perturbação do comportamento. Este pressuposto leva a crer que a turma possui um clima positivo. Ao contrário, se o clima for negativo, predominará “a dinâmica do confronto e da concorrência, caracterizada pela hostilidade, competição e alienação, acarretando como consequências a perturbação, a ansiedade e o mau rendimento (ibid., p. 54).

b) Os subgrupos da turma e a importância das interações horizontais

A turma é constituída por um “universo de alianças e de conflitos” que pode provocar desuniões entre os seus elementos (ibidem). Isto reflete-se no clima de grupo, permitindo que, numa mesma situação gerada pelo professor, num subgrupo reine a “harmonia”, noutro reine a “pseudoconcordia” enquanto noutros reine a “discórdia”. No início do ano, as interações inter-pares, podem realizar-se um tanto ao acaso e conforme o lugar que cada um ocupa na aula. Porém, o aluno depressa adquire a informação e a experiência necessária para a “interpretação e parcial controlo de outras interações” (ibid., p.55). J. AMADO entende que o aluno é sujeito a dois processos: o da diferenciação e o da polarização. Pela diferenciação, o aluno é classificado em duas

escalas: a do rendimento académico e a do comportamento. Embora a diferenciação seja um processo do professor, os alunos também o realizam para elaborar critérios internos ao grupo e para se julgarem uns aos outros. A polarização consiste na formação de uma cultura de grupo informal, relacionada com as condutas e rendimento académico. Os alunos com nível académico elevado formam o grupo dos bonzinhos, enquanto um aluno com mau rendimento é levado, mais facilmente, a criticar os valores da escola e a ação dos professores. No segundo ano, as interações são mais frequentes uma vez que a turma está subdividida em pequenos grupos de amigos. Esta situação traz como consequência a criação de subculturas de grupo com normas e valores próprios, a que cada membro deve submeter-se. As interações na aula têm como principal motor as filiações de grupos, a que o impacto da avaliação escolar não fica imune (ibidem). O papel da interação, entre alunos na realização do conhecimento que eles têm acerca da vivência da aula, não obedece a uma cultura coerente própria de um grupo de amigos. Até os mais culpáveis, em determinadas circunstâncias, se comportam corretamente. O significado das situações nas aulas muda para os alunos e, à medida que muda, mudam também as decisões sobre o modo como portar-se. Contra a pressão da cultura do grupo, deve-se valorizar a margem de liberdade de cada aluno e reconhecer a existência de definições comuns das situações realizadas em contínuos ajustes dos comportamentos entre pares. A interação dos alunos na aula não incluirá, obrigatoriamente, todos os amigos ao mesmo tempo, mas envolverá, muitas vezes, alunos que não são propriamente considerados amigos. Todo o tipo de comportamento desviante, verbal ou não verbal é considerado interação (ibidem).

Os estudos dos vários investigadores tornaram-se necessários para compreender a dinâmica social da turma que se assume como um guia de forças de orientação dupla e contraditória. Apontam, por um lado, alguns traços comuns a todos os membros do grupo, diferentes dos que lhes são propostos pela organização formal e administrativa da escola. Por outro lado, aponta-se para a influência de alguns líderes com quem os outros se identificam, num processo que pode levar à criação de regras próprias dos subgrupos que entram em confronto com as do professor e se exprimem em vários tipos de comportamentos de indisciplina e anti escola (ibid., p. 56).

Para a constituição desses subgrupos com perceção e interpretação da situação diferenciadas entre si contribuem as opções particulares, a exclusão mútua e a pressão social exercida por membros influentes. Em relação à aceitação escolar, J. AMADO considera que dentro do grupo turma podemos encontrar três subgrupos: “alunos obrigados – satisfeitos”, “obrigados – resignados” e “obrigados – revoltados”. Na opinião do autor, pertencem ao primeiro subgrupo os alunos em que as atividades escolares e os valores da escola correspondem às suas expectativas e interesses, sendo rotulados pelos professores de “bons alunos”. No segundo subgrupo encontram-se os alunos que distinguem a vida académica da vida pessoal, cumprindo as exigências da escola sem abdicar dos seus interesses pessoais. No terceiro subgrupo são considerados os alunos cujos projetos de vida não passam pela necessidade de estudar. Por isso assumem comportamentos e atitudes anti escola (AMADO, o.c., pp.282-287).

3.2.2. O aluno, as regras e a sua transgressão

Como refere J. AMADO no grupo - turma não há um aluno igual a outro aluno, porque o ser humano não é suscetível de ser fotocopiado, logo o reconhecimento dessas diferenças é indispensável na elaboração de estratégias de ensino que sejam motivadoras para todos e para cada um dos alunos. A indisciplina pode entender-se como sintoma de perturbações bio - psicossociais e disfuncionamento familiar, de fatores sociais, mas também perturbações atribuídas a fatores de responsabilidade da escola (ibidem).

No primeiro aspeto, J. AMADO (ibid., pp 47 e 48) considera que a infração às regras por parte de certos alunos é atribuída, muitas vezes pelos professores e pelo parecer público, a fatores de ordem psicológica e médica, porém a investigação esquivava a importância de alguns desses fatores. A esse propósito J. AMADO (ibidem) faz referência a algumas variáveis mais referidas habitualmente pelos docentes, entre elas, a hiperatividade e problemas psicológicos, o desinteresse, o insucesso, os problemas familiares. Lembra que a relação entre a infração às regras e a evolução do aluno a nível cognitivo e moral, além de outros aspetos decorrentes da fase da adolescência é, de igual modo, importante.

O problema da hiperatividade, embora a investigação não exclua que a indisciplina possa ser uma manifestação de ordem psicopatológica, deve-se discernir quando tem origem nesse facto de outros casos cuja “razão de ser pode estar, e está, muitas vezes, longe destas determinantes”. Ligado a esta forma indistinta sobrevém o perigo de se encarar o problema de um modo meramente individualista e patológico, o

que pode, no campo das intervenções, “cair em extremos, como seria limitar-se a intervenções de carácter farmacológico, quando o recomendável seria uma psicoterapêutica, ou ficar-se por esta, quando seria exigível atuar, sobretudo, no domínio do ambiente e das interações escolares” (ibid., p 48).

O *autoconceito* enquanto conjunto de ideias que um individuo tem de si próprio (ibidem) é uma variável psicológica que tem estabelecido forte relação com o carácter comportamental do aluno e com outras variáveis psicológicas como a “ansiedade, o *locus* de controlo, as expetativas e o rendimento escolar”. Para vários investigadores existe uma forte correlação entre as dificuldades de aprendizagem e um autoconceito negativo que entendem aumentar nos alunos mais velhos, talvez por apresentarem uma acumulação de dificuldades durante o percurso escolar como insucesso e experiências de interação aflitivas que os leva a recorrer a estratégias para conviver com rótulos de “estúpidos, preguiçosos, desinteressados e desajeitados” com que são, muitas vezes, rotulados. J. AMADO, no seu trabalho de campo, recolheu informação que nos diz que, do ponto de vista do aluno, a problemática da indisciplina surge em função do desinteresse provocado por “não se gostar da escola e de estudar e por expetativas de avaliação final negativa” (ibidem),

O *desinteresse escolar* é outra variável muito ligado à variável autoconceito, à natureza avaliadora da prática escolar e à indisciplina. O desinteresse, na perspetiva dos alunos, segundo AMADO, (ibidem), resulta de fatores escolares, fatores exteriores à escola e suas consequências. Os fatores escolares referem-se à monotonia das aulas e insucesso e nos fatores externos ao mau ambiente familiar, desinteresse dos pais e classe social baixa. Daí advêm como consequências o insucesso, o desinteresse geral, faltas à

escola, agressão, falta de objetivos e esforço reduzido. Como argumentam vários investigadores, ligado ao ciclo do desinteresse, estão “o insucesso, a contestação aberta da ação do professor e o abandono escolar” (ibid., p.49).

O *insucesso escolar* desencadeia frustrações, provoca encontros incómodos no dia-a-dia e contribui para uma sensação de incapacidade sentida por alunos sem sucesso. Com intenção de minorar o desinteresse e, por sua vez, as ameaças à auto-estima, o aluno tenta inverter os valores que lhe são propostos pela escola através da indisciplina. Esta opção pode abranger outros grupos de pares indiferentes ao insucesso escolar que, pelo fato de não verem oportunidade para a sua realização, necessitam de orientar os seus objetivos noutra direção. Embora a relação entre insucesso e indisciplina não se determine de um modo direto “aquele é, pelo menos, um fator de risco já não só em relação à indisciplina, mas também em relação à delinquência em geral” (ibidem).

A indisciplina pode ser vista como indicativo de perturbações relacionadas com a afetividade no seio da família. Este fato pode levar o aluno a sentir uma desarticulação entre objetivos, valores e práticas entre a escola e a família. No seu estudo J. AMADO (ibid., p.50) concluiu que as crianças com manifestações anti-sociais estavam em desvantagem em relação às outras e revela que a “disciplina imposta pelo pai era frouxa, excessivamente estrita ou errática e a supervisão da mãe era inadequada; os pais eram indiferentes ou hostis em relação à criança; a família não era coesa; os pais usavam punição física quando a criança cometia falhas, os pais sentiam que tinham influência sobre a criança e que as outras crianças exerciam má influência sobre ela; os pais tinham uma educação abaixo da média e se estavam empregados era em níveis baixos

de ocupação”. Estas conclusões têm continuado a ser apoiadas por outros investigadores admitindo que “a indisciplina é um reflexo da ausência de condições para uma adequada educação familiar” (ibidem). O estudo do estilo de autoridade dos pais e a sua relação com a agressividade e comportamento escolar dos filhos foi levado a cabo por outros investigadores (ibidem) chegando à conclusão de que os problemas de comportamento e de personalidade estavam relacionados com o estilo de autoridade parental. Verificaram aqueles investigadores que as crianças oriundas de famílias em que os pais demasiado autoritários ou demasiado permissivos têm propensão a revelarem maior número de problemas na escola. No entanto, advertem esses estudiosos que não se pode generalizar e conceber que todos os alunos com problemas de disciplina têm dificuldades em casa e alertam para o fato de os professores tenderem a valorizar os fatores familiares, esquecendo e ignorando o peso da responsabilidade da escola e de cada professor. Do ponto de vista pedagógico (ibid., p.51), talvez seja mais razoável e proveitoso admitir que quando as crianças têm uma reação negativa à escola, devido ao meio familiar, fazem-no porque o seu meio escolar intensifica, de certa forma, os seus problemas pessoais. A família recebe a influência do que se passa na escola como as perturbações e a indisciplina na aula que se vão refletir no ambiente familiar, criando, nos seus vários elementos, sentimentos de angústia, ansiedade, receios, hostilidades e, muitas vezes, aliança de contra. Depara-se, assim, com uma causalidade que circula entre a família e a escola no meio das quais a criança sofre, muitas vezes, as consequências (ibidem).

Aquele autor entende que se deve estabelecer pontes entre o sistema familiar e o macro sistema social. Aponta como razões o fato das relações familiares serem determinadas, em grande parte, pelas políticas sociais e económicas. Essas políticas

afetam a população, por um lado, ao colocar muitas famílias na situação de desemprego e, por outro, ao estimularem a concentração nas grandes cidades com encargos inevitáveis o que leva à necessidade de trabalharem mais horas fora de casa, provocando a desestabilização da vida familiar através do afastamento entre si e os seus membros o que impele a maior abandono das crianças e jovens entregues a si mesmas e à televisão (ibidem). Também as diferenças de classe arrastam para diferenças económicas e culturais entre as famílias que acabam por condicionar os seus estilos de vida. Isto pode justificar que nas crianças oriundas de condições altamente degradadas haja um desencontro e conflito entre o que lhes é exigido e o que elas fazem e sabem. Do mesmo modo, o processo de fabricação da excelência e da exclusão própria da atividade escolar pode manifestar-se, para as crianças provenientes de classes populares, em conflitos e ruturas na identidade pessoal e sociocultural (ibid., p.52). Outra faceta importante na análise dos fatores da socialização escolar do aluno é o clima da escola.

Nas supracitadas investigações no âmbito do ISET, o clima escolar revelou que a socialização escolar pode ser facilitada ou dificultada pelo clima de escola e pelos aspetos relacionais do clima.

3.3. Clima de escola: toda a relação educativa acontece num ambiente socio - emocional específico

3.3.1. A dimensão subjetiva do clima

GAZIEL (1987, p.39) define o clima psicossocial da escola como “o conjunto de tudo aquilo que os professores intuem, de que se apercebem quanto ao funcionamento

da referida empresa”. Entendemos nós que não só os professores mas todos os atores educativos se apercebem do ambiente da escola e cada membro da instituição escolar contribui para o clima que aí se vive e a apreciação que cada um faz depende da idade, educação, aspirações, necessidades e valores pessoais. Pode-se entender que o clima da empresa, instituição ou grupo social resume as perceções individuais elaboradas a partir dum contexto real comum. Segundo THIÉBAUD (2005, p. 1), o clima “é uma variável subjetiva ligada à perceção mantida pelas pessoas sobre a maneira como são tratadas e seus papéis em relação aos outros”.

As perceções e os sentimentos dos atores definem o clima da organização a que pertencem quando são partilhados em maioria (TEIXEIRA, 2008, p. 82). A mesma realidade pode não ser percebida de modo igual por todas as pessoas do grupo de que fazem parte. As perceções podem estar limitadas pelo tipo de situação ou meio em que vivem os atores, pelo facto de a ocasião e o contexto organizacional não permitirem à pessoa revelar-se tal como é e, ainda, porque a apreensão dos outros e das inter-relações poderem ser deformadas pela reacção muito pessoal de quem observa acrescentando que além destas condicionantes deve admitir-se que a perceção de cada pessoa é, também, “influenciada pela sua afetividade, pelas normas, forças e clima do grupo de trabalho a que pertence” (ibidem).

A educação “vive a era da insegurança” (N. BARROS, 2010, p.24), por isso, CURTO (1998, p.26) defende ser urgente “a melhoria do clima relacional entre os diversos intervenientes educativos apresenta-se igualmente como imperativa”. Se “ensinar é refletir e saber ouvir” (SAMPAIO, 1996b, p.32) e “educar é uma ação de relação” (TEIXEIRA, 1995 p.112), “a escola, enquanto grupo social, é influenciada por

dois elementos: o clima e o sentimento de pertença, ambos muito interligados” (RAMIREZ, 2001, p.52). Por isso, torna-se necessário criar espaços de diálogo nas aulas com o objetivo de despertar novos interesses nos alunos e estabelecer uma relação afetiva entre professores e alunos (cfr. SAMPAIO, 1996a p.94). Com efeito, a compreensão da escola, o sentido de pertença à escola, a clareza e aceitação das regras (...) estão muito fortemente relacionados com o clima, e muito particularmente com a dimensão relacional do clima” (ALVES-PINTO, o.c., p.71). Por isso, o meio escolar, ao ser um meio de socialização, tanto pode desenvolver, evitar ou agravar conflitos, provocando comportamentos violentos, como pode desempenhar um papel importante na prevenção da violência (cfr. BARROS, o. c., p.41). Neste âmbito, as comunidades escolares necessitam adaptar-se a novas situações que se prendem com prevenção e combate a comportamentos anti-sociais através de formação para a cidadania e para o exercício responsável da liberdade individual (DEC. - Lei, nº117/2009).

A segurança da comunidade escolar “constitui um pressuposto do direito e da liberdade de aprender enquanto fator determinante de um clima propício à ação dos agentes do sistema educativo e ao desenvolvimento equilibrado da personalidade dos alunos” (ibid). Por isso, torna-se necessário criar condições que permitam desenvolver um clima de segurança.

A construção de um clima escolar em que todos se sintam seguros e confiantes, onde haja espaço para o desenvolvimento de boas relações humanas, para ensinar e para aprender é determinante para o (in) sucesso de socialização escolar, pois, “(...) a existência de um “*ethos*” escolar em que se promove a competição, a rivalidade e o desencontro, em lugar da preocupação com o “bem – estar” dos alunos, com a

promoção dos valores de cooperação e da amizade (...)” desencadeará processos de degradação da ação educativa escolar. (AMADO e FREIRE, 2009, p. 80).

3.3.2. Fatores e efeitos do clima de escola

A escola de hoje é percebida, pelo menos a nível do discurso teórico, como uma comunidade educativa. Cada vez menos é defensável a visão da escola como um tempo e um espaço desligado do contexto social. Como atrás vimos, o que na escola acontece é influenciado fortemente por fatores exteriores aos limites geográficos da escola, logo, a análise e compreensão do que se passa na escola não pode restringir-se apenas à análise do que acontece no espaço e tempo físico do estabelecimento escolar (cfr. ALVES – PINTO, 1995, p. 149). É evidente que as expectativas da administração e do professor para o desempenho do aluno e a criação de um ambiente físico seguro e agradável são fatores ambientais propícios para o sucesso escolar. Além destas variáveis, contribuem para o nível do rendimento dos alunos, as relações entre administradores e professores entre alunos e professores, entre professores e entre comunidade e a escola. Por outro lado, uma decisão compartilhada com os professores, com os alunos, a boa comunicação, a participação do aluno, a orientação do ensino, bem como, o envolvimento de pais são posturas que podem influenciar resultados educacionais dos alunos. Ao nível das variáveis da cultura, juntamente com o apoio do professor, as normas do grupo, a cooperação, as atitudes favoráveis, as recompensas e os elogios, um consenso entre professores, os alunos e a direção e de gestão do programa e da

disciplina e os objetivos bem definidos contribuem, também, para melhores resultados dos alunos (THIÉBAUD, o.c., p. 2).

O clima depende de várias variáveis, incluindo práticas implementadas pela administração e professores e o ambiente físico e organizacional da escola e da sala de aula.

3.3.3. Clima ou climas na escola?

Na sequência dos estudos de M. JANOSZ et al. (1998) a análise socioeducativa da escola pode integrar três dimensões: clima da escola, os problemas académicos e sociais presentes na escola, a aprendizagem e as práticas de ensino.

Vários estudos se interessaram pelo ambiente escolar e a sua dimensão social e educacional na perspectiva de que não se pode julgar qualidade de ajustamento psicossocial de uma pessoa sem ter em conta dois aspetos: o potencial de adaptação do indivíduo, ou seja, as suas capacidades biológicas cognitivas, sócio - emocional, comportamental e o potencial educativo do seu ambiente familiar, escolar e social (ibid, pp.291, 292).

M. JANNOZ et al. (o.c., p.292-299) identificam vários aspetos relacionados com o clima escolar, com os problemas que poderão existir e as práticas educativas, admitindo a existência de vários tipos de clima que podem criar numa organização como a escola: relacional, educativo, de segurança, de justiça e de pertença.

O clima relacional está relacionado com as relações humanas na escola, o respeito entre os indivíduos e segurança e apoio dos outros.

O clima educativo trata do valor atribuído à educação nas escolas: dedicação ao sucesso escolar e à segurança dos alunos; através da dimensão da educação, enfatizando o valor da escolarização evidenciando um sentido às aprendizagens.

O clima de segurança visa desenvolver a percepção da ordem e da tranquilidade do ambiente, sentimentos de segurança e percepção de risco e de vitimização.

O clima de justiça prende-se com a equidade na aplicação das regras, com a atitude, a avaliação e a reação 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 pertença desenvolve-se a partir dos outros tipos de clima supramencionados e manifesta-se na forma como sentem o meio, como algo portador de sentido que favorece o contato humano assegurando-lhe proteção e garantindo-lhe reconhecimento. Este clima também garante o respeito pela instituição, pelas pessoas e facilita a adesão às normas estabelecidas.

Estes tipos de climas em conjunto favorecem as aprendizagens escolares e sociais.

Em relação às práticas educativas, focam-se aspetos tais como:

- Sistema de Gestão - normas e procedimentos que regem a disciplina e a ordem necessária;
- Reconhecimento do Sistema;
- Participação dos alunos na escola da vida;
- Qualidade do ensino;
- Tempo dedicada ao ensino;
- Gestão dos comportamentos;
- Apoio aos alunos com dificuldades;

- Participação dos pais - colaboração escola/família;
- Liderança Gestão Educacional (estilo de gestão, apoio à gestão).

3.3.4. O clima como fator e produto das interações na escola

A atmosfera que reina na escola e na sala de aula depende da natureza e da qualidade das interações entre atores educativos. De facto, os intervenientes no ato educativo e especialmente os alunos são “sensíveis ao clima da escola e a percepção que têm pode, não só, influenciar os seus comportamentos e sua adaptação mas igualmente suas aprendizagens escolares” (THIÉBAUD, o. c., p. 1). Logo, o clima escolar está particularmente relacionado com o nível de incivildades, de violência e *stress* vivenciado e é, em parte, responsável pelo desempenho académico dos alunos (ibidem). Por isso, nas escolas onde existe um ambiente participativo, há também a possibilidade de os alunos obterem maior sucesso do que as escolas em que se verifica um clima mais autoritário.

O clima de escola pode ser avaliado através das relações que se estabelecem entre os atores e das condições de trabalho. Neste âmbito, M. TEIXEIRA (2008, p. 89) considerou quatro dimensões -“relações entre colegas; relações com os professores; relações com o director de turma e atitudes face ao trabalho escolar” - sendo três relativas às relações entre atores e outra relativa às condições de trabalho. Com efeito, há escolas que são percebidas pelos alunos como um “local agradável” onde se geram relações humanas, sociais e pedagógicas frutuosas, outras escolas são vistas como “(...) uma chatice, (...) uma seca” (BARROS, o.c., p.41).

CONCLUSÃO

No dia-a-dia escolar, as vivências sociais são diversas. Professor e alunos encontram-se num quadro de ensino e de aprendizagem propício a situações de carácter formal e informal. Nesse quadro de vivências, desenvolvem-se interações entre pares e a escola proporcionando aos alunos experiências, modelos, valores, normas e regras de carácter social. Estas vivências vão orientar a vida dos alunos e influenciar a construção da sua personalidade (cfr. AMADO & FREIRE, o. c. p.61). Não obstante, os princípios e valores morais, éticos e sociais poderão ser questionados atualmente levantando incertezas relativamente ao que é permitido e ao que é ou não aceite pela sociedade onde nos inserimos.

As condutas desviantes podem ter origem na falta de carinho e atenção por parte da família e da escola, à falta de projetos de vida tanto dos pais como dos filhos. Por isso, “uma cooperação forte entre a escola e a família é absolutamente desejável para que os problemas de indisciplina sejam encarados” (ibid., p.142). É importante que na escola, professores, auxiliares de educação e alunos estejam preparados para enfrentar positivamente os conflitos do seu dia-a-dia de modo a impedir que aqueles resultem em situações de agressividade e mesmo violência.

De acordo com vários autores o problema das interações escolares é complexo pelo que se torna necessário reunir todas as contribuições científicas tendo em vista o estudo desta problemática “sempre difícil, sempre incompleta, mas sempre atual” (CURTO, o. c., p.50).

A problemática das interações no seio escolar tem de ser vista como um problema que nos obriga a refletir para intervir no mundo e na sociedade em que vivemos e da qual fazemos parte.

Em jeito de conclusão, com este trabalho pretendemos dar um contributo para uma maior consciencialização e melhor conhecimento da realidade, para o que se entende necessário criar boas relações entre a escola e a família, respeitando o papel de cada um na diversidade dos seus valores e perspetivas.

CAPÍTULO II

VERTENTE PRÁTICA

INTRODUÇÃO

As interações em contexto escolar são uma realidade complexa e muitas vezes perspectivadas sobretudo do ponto de vista dos adultos: professores e pais. Nós quisemos ouvir a opinião dos alunos sobre vários aspetos relativos à sua experiência na escola que nos permitissem compreender o seu ponto de vista. Para tal construímos um questionário (ver anexo) em que procuramos recolher dados relativos a diferentes facetas dessa experiência na escola.

Começaremos por descrever a forma como realizamos o nosso questionário, os cuidados que tivemos na sua construção e o que procuramos saber. Em seguida, apresentaremos as características dos respondentes, os resultados mais significativos que encontramos e as variações de opinião segundo as características do perfil dos inquiridos.

Neste ponto apresentaremos a metodologia adotada para o presente estudo, bem como a sua justificação. Começaremos por apresentar a caracterização do contexto em que se desenvolveu a pesquisa, o modelo de estudo, as opções sobre a investigação, no que diz respeito aos procedimentos de recolha de informação, tratamento, organização e análise dos dados.

O presente estudo foi desenvolvido em quatro escolas do segundo e terceiro ciclo do ensino básico, localizadas na zona norte de Portugal, no distrito de Viana do Castelo, nos concelhos de Melgaço, Monção e Valença.

A escolha destas escolas prendeu-se com vários fatores. Por um lado, as facilidades de acesso eram grandes e a obtenção de autorização para a recolha de informação foi facilitada; Por outro, considerámos relevante tratar-se de escolas situadas em zonas diversas, umas mais rurais e outras mais urbanizadas, mas situadas num contexto geográfico bem delimitado.

Para a seleção das escolas, ponderámos as vantagens e desvantagens, de se tratar de escolas na qual exercemos funções docentes. Contudo, assegurando que se mantinha o anonimato do autor da investigação, a possibilidade de obter autorização para a recolha de informação e o acesso à mesma em termos físicos, traduziu-se num fator facilitador. Como refere AFONSO (2005), nos estudos que requerem a recolha direta de informação, as negociações sobre o acesso aos sujeitos que possuem a informação pode ser particularmente complexas. Assim, após ponderação, considerámos que as vantagens superavam as desvantagens.

Optámos por uma metodologia de natureza essencialmente quantitativa, cujo fim foi a caracterização estatística de uma população relativamente numerosa através da análise dos dados que obtivemos após a administração de um inquérito por questionário.

Na nossa investigação pareceu-nos adequado utilizar o inquérito por questionário, preferencialmente de resposta pré-estruturada, porque nos interessa, para a população de aluno destas escolas, estudar comportamentos e opiniões (cfr. QUIVY e CAMPENHOUDT, 2005, p.189). Neste caso, pareceu-nos útil caracterizar os alunos inquiridos, saber de que forma se relacionam com as suas famílias e com o diretor de turma. Acresce ainda que nos deu a “possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados” (ibidem) e de proceder a análises estatísticas inferenciais. Pelo que, tentámos analisar a opinião dos inquiridos, tendo em conta as suas características pessoais, de que forma perspetivam as interações no contexto educativo: na turma, na escola – com colegas e com diretor de turma – e ainda na família.

Na construção deste instrumento de recolha de dados, tivemos em atenção a elaboração cuidada das questões, nomeadamente quanto à sua clareza e facilidade de resposta.

HILL, M e HILL (2002, p.95) atribuem grande importância à clareza e à extensão das perguntas de um questionário, lembrando que:

“- Clareza está inversamente relacionada com a extensão de uma pergunta.

-Quanto mais «literárias» e sofisticadas forem as palavras de uma pergunta, menos claro é o seu significado.”

Estes cuidados tiveram como objetivo facilitar a compreensão das questões por parte dos respondentes, aumentando assim a probabilidade de obter maior número de resposta válidas.

1. O INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

O nosso objetivo central na construção do questionário era saber a opinião dos alunos sobre os diversos aspetos relativos à experiência na escola nomeadamente os que comportam a relação entre pares, a relação professor/aluno, a relação aluno/ família e a comunicação entre professor e pais. Porém, entendemos que essas opiniões não deviam ser desligadas do perfil pessoal do aluno e da forma como se representam o clima de escola. Interrogámo-los sobre diversos aspetos que consideramos oportunos para melhor compreender o seu pensamento. Depois de caracterizar a amostra passamos,

seguidamente, a explicitar os aspetos que tivemos em conta e que, por isso, foram objeto de perguntas no nosso questionário.

2. RECOLHA DE DADOS

Para sabermos o que pensam os alunos sobre as interações em contexto escolar foi aplicado um questionário como instrumento de recolha de dados a alunos do 2º e 3º Ciclo. Os dados deste trabalho não pretendem de modo algum ser representativos de todos os alunos, pois, a construção de uma amostra representativa tem custos muito elevados que não está ao alcance de quem leva a cabo investigações individualmente e sem apoios financeiros, como é o nosso caso. Vale a pena referir que “ os métodos de construção de amostras e a utilização desses métodos nem sempre satisfazem as condições requeridas para que se torne claro inferir, das respostas obtidas, o retrato da opinião da população que se deseja estudar” (TEIXEIRA, 1993, p.16). No entanto, tendo nós o objetivo de realizar análises de contingência entre indicadores e características ou entre alguns indicadores e outros indicadores este tipo de amostra são claramente adequadas.

Usaremos a estatística descritiva e inferencial recorrendo ao teste do Qui - quadrado (χ^2) para a análise de tabelas de contingência. No entanto, nunca é demais alertar que os resultados do nosso estudo não podem ser generalizáveis. Todavia, esperamos contribuir, com o nosso trabalho, para uma melhor compreensão da experiência escolar de alunos de escolas do 2º e 3º Ciclo.

2.1. Onde, quando e a quem foi distribuído o questionário

O nosso estudo desenvolveu-se em quatro escolas pertencentes aos concelhos de Melgaço, Monção e Valença. Estes concelhos estão integrados no distrito de Viana do Castelo, no extremo Norte de Portugal, em pleno Alto Minho e estendem-se desde o rio Minho até às serras da Peneda e do Soajo.

As escolas de Monção e Valença encontram-se geograficamente situadas, em zonas com características urbanas onde as atividades dominantes são predominantemente o comércio e a indústria. As escolas de Melgaço e Tangil (Monção), inseridas numa zona rural, são as escolas mais afastadas das grandes cidades e com uma situação geográfica montanhosa, distando 96Km de Viana do Castelo, cerca de 100Km de Braga e 160Km do Porto. É uma zona geograficamente dispersa e economicamente deprimida no que toca à de industrialização e urbanização, fatores que determinam o seu isolamento. Daí no tratamento de dados termos considerados em conjunto estas duas escolas.

As características destas escolas, situadas no alto Minho, despertaram-nos interesse em desenvolver um estudo relacionado com a relação família – escola levado a cabo pela colega Rosa Gregório no mesmo período de tempo. É nossa intenção fazer comparações em algumas questões colocadas aos pais e aos alunos com intenção de comparar resultados que se apresentarão ao longo deste trabalho.

Após aprovação pelos serviços do Ministério relativos à monitorização de inquéritos em meio escolar (registo nº 0027900024) procedeu-se ao pedido de

autorização oral e escrito aos respetivos Diretores de Escolas. Obtida a autorização os questionários foram distribuídos e recolhidos na primeira quinzena do mês de Abril.

Participaram neste estudo alunos da E.B. 2, 3/S de Melgaço, da E.B. 1, 2, 3 / J.I. de Tangil (Monção), da E.B. 2, 3 de Valença e da E.B. 2, 3 de Monção, que frequentavam o segundo e terceiro ciclo no ano letivo 2010 / 2011, num total de 1063 alunos.

No passo seguinte iremos proceder à caracterização da amostra assim como à análise e interpretação dos resultados.

3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A caracterização da amostra integra elementos de caracterização individual – género e idade – de caracterização familiar – habilitações do pai e da mãe – e de caracterização escolar.

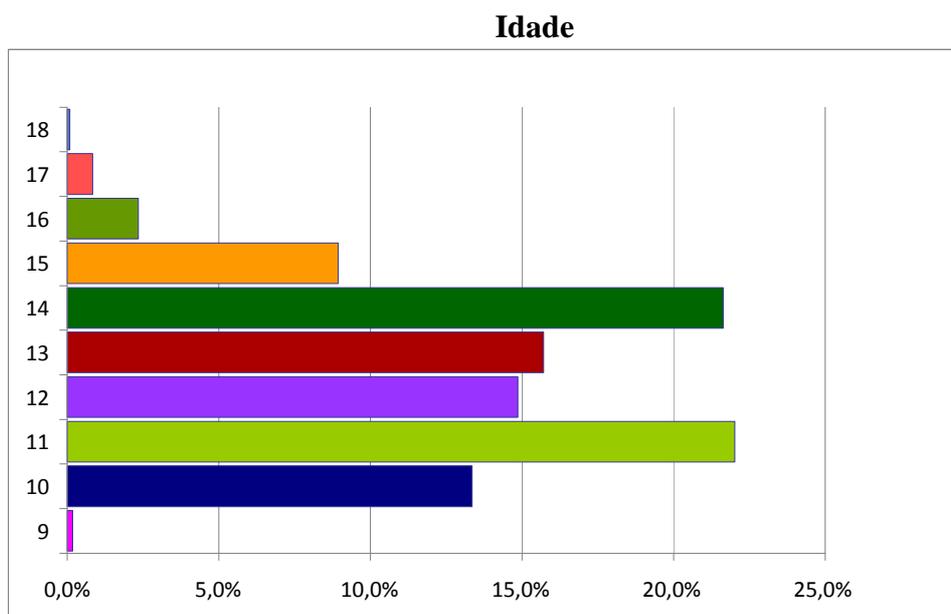
3.1 Caracterização individual

Colocando desde logo a hipótese que as opiniões dos alunos pudessem variar de acordo com vários fatores pessoais, quisemos saber dos nossos respondentes a idade e o género.

3.1.1. Idade

No quadro estão distribuídos os respondentes da nossa amostra segundo a idade.

	Idade	
9	2	0,2%
10	142	13,4%
11	234	22,0%
12	158	14,9%
13	167	15,7%
14	230	21,6%
15	95	8,9%
16	25	2,4%
17	9	0,9%
18	1	0,1%
Totais	1063	100,0%



Face aos resultados podemos verificar que os grupos etários mais numerosos são os dos 11 e 14 anos.

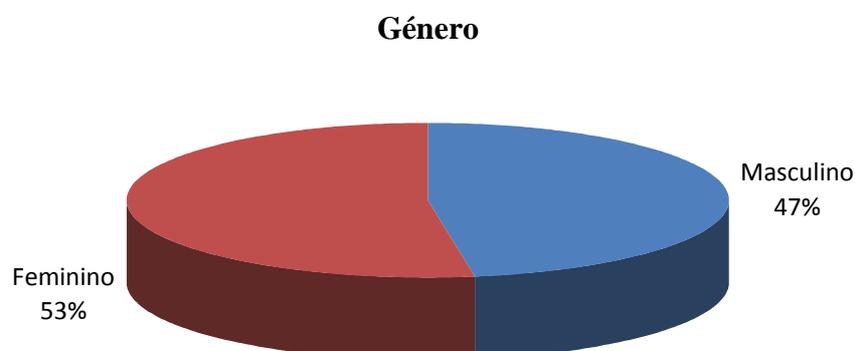
Como seria de esperar os grupos etários que ultrapassam a idade normal destes níveis de ensino são pouco frequentes.

3.1.2. Género

Neste quadro estão distribuídos os respondentes da nossa amostra segundo o género.

Género		
Feminino	559	52,6%
Masculino	504	47,4%
Totais	1063	100,0%

Pela leitura do quadro e do gráfico pode-se observar que uma ligeira maioria dos respondentes da nossa amostra são alunas.

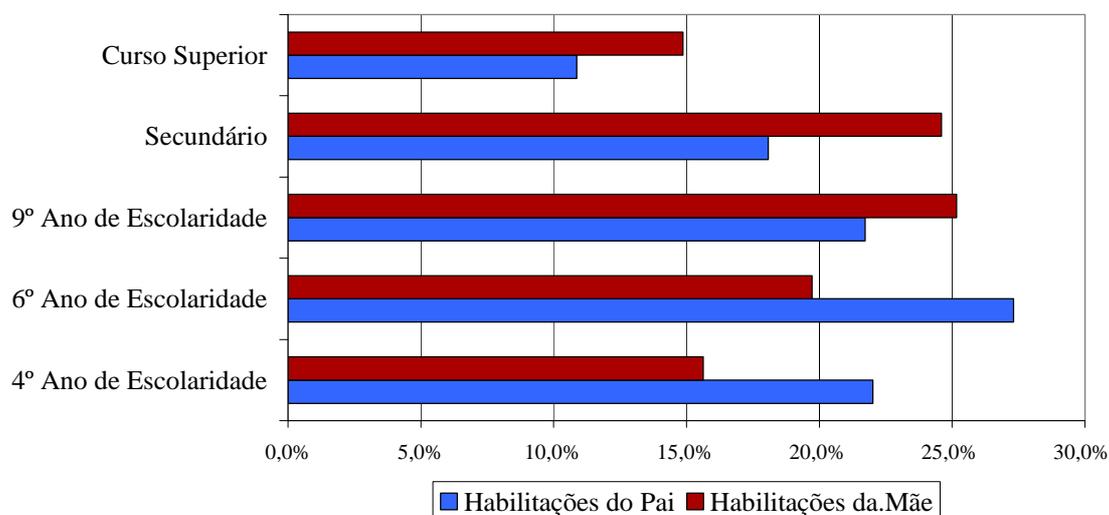


3.2. Caraterização familiar

Para a caracterização familiar retivemos as habilitações do pai e da mãe. A partir destas habilitações construámos o indicador nível de instrução familiar (NIF).

	Habilitações do Pai	Habilitações da Mãe	Nível de Instrução Familiar
4º Ano de Escolaridade	229 22,02%	164 15,63%	93 8,80%
6º Ano de Escolaridade	284 27,31%	207 19,73%	195 18,45%
9º Ano de Escolaridade	226 21,73%	264 25,17%	269 25,45%
Secundário	188 18,08%	258 24,59%	302 28,57%
Curso Superior	113 10,87%	156 14,87%	198 18,73%
Totais	1063 100,00%	1063 100,00%	1063 100,00%

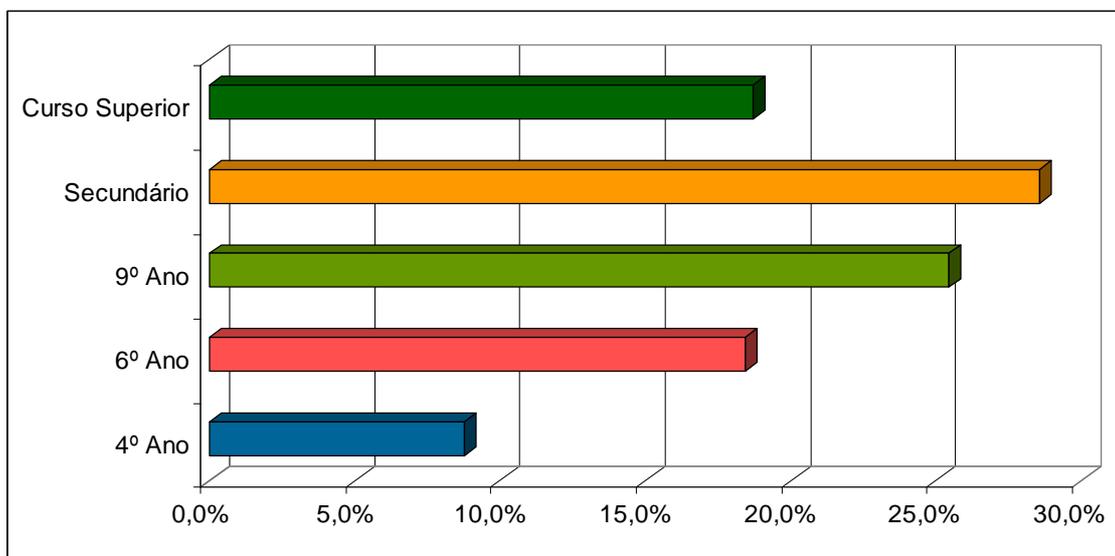
Habilitações escolares do Pai e da Mãe



Pelos resultados apresentados no quadro podemos constatar que a moda da habilitação dos pais é o 6º ano, enquanto que a das mães é o 9º ano de escolaridade. Podemos pois afirmar que as mães da nossa amostra possuem mais habilitações do que os pais.

Calculamos o nível de instrução familiar fazendo corresponder a cada aluno o nível mais elevado entre o pai e a mãe.

Nível de Instrução Familiar



A moda do nível de instrução familiar da nossa amostra situa-se no ensino secundário. No entanto ainda encontramos cerca de 9% de alunos em que o nível mais elevado é o do 1º Ciclo.

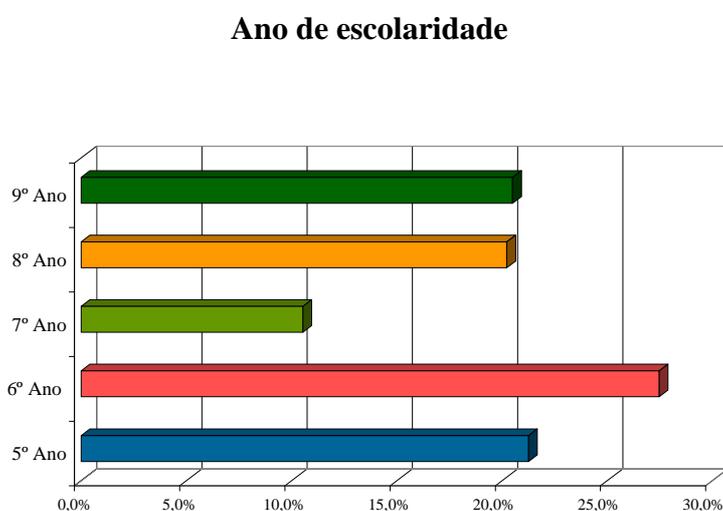
3.3. Caracterização escolar

Para a caracterização escolar usámos as variáveis ano de frequência, o histórico escolar (repetências), o tipo de percurso escolar e as aspirações escolares.

3.3.1. Ano de escolaridade

O quadro apresenta a distribuição dos alunos segundo o ano de escolaridade, 5º e 6º ano (2º Ciclo), 7º, 8º e 9º ano (3º Ciclo) de escolaridade.

Ano de escolaridade		
5º Ano	226	21,26%
6º Ano	292	27,47%
7º Ano	112	10,54%
8º Ano	215	20,23%
9º Ano	218	20,51%
Totais	1063	100,00%



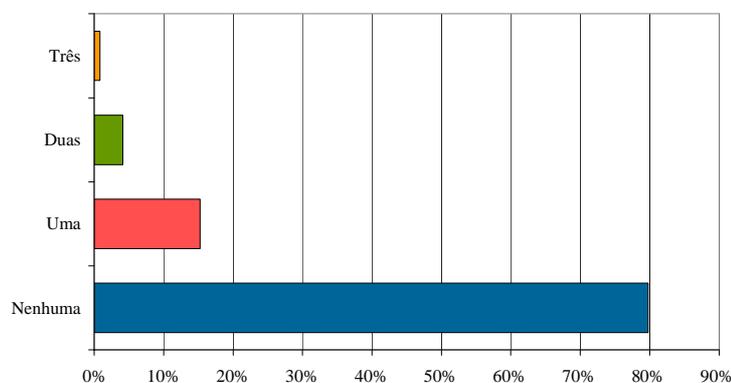
Verificamos que são os alunos que frequentam o 6º ano de escolaridade os mais representados da nossa amostra, enquanto que os alunos do 7º ano são os menos representados.

3.3.2. Histórico escolar – repetência

Pretendemos saber se os nossos respondentes tinham sido retidos alguma vez durante o seu percurso escolar.

Retenções		
Nenhuma	848	79,77%
Uma	162	15,24%
Duas	44	4,14%
Três	9	0,85%
Totais	1063	100,00%

Retenções



Verificamos pela leitura dos resultados que a maioria dos alunos da nossa amostra nunca foi retida de ano.

3.3.3. Tipo de percurso escolar

Também quisemos saber o tipo de percurso escolar dos nossos respondentes.

Tipo de percurso escolar		
Normal	1043	98,2%
Currículo Alternativo	10	0,9%
Curso de Educação Formação	10	0,9%
Totais	1063	100,00%

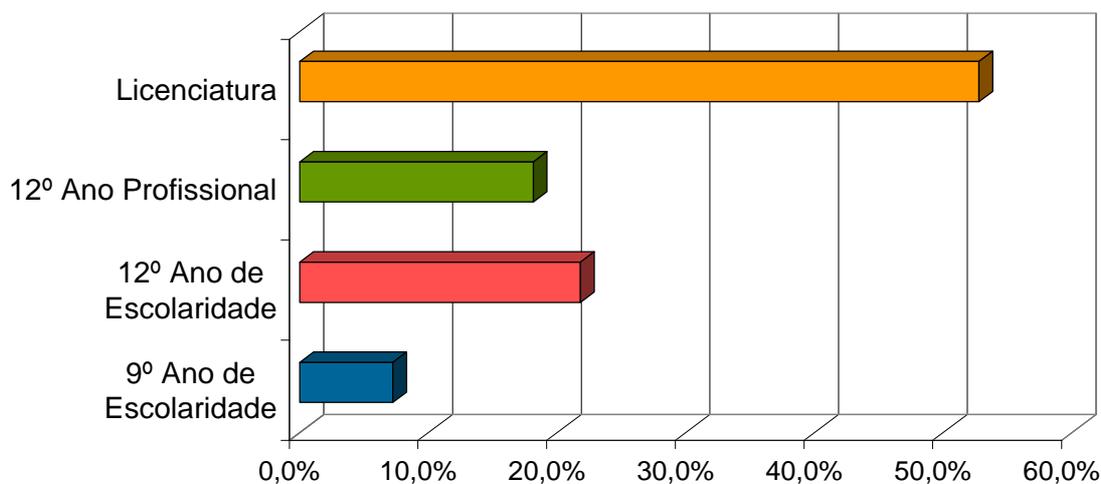
Constatamos pela leitura dos resultados, como seria de esperar, que a esmagadora maioria dos nossos respondentes frequenta o ensino normal e que tanto o currículo alternativo como o curso de educação e formação são altamente minoritários.

3.3.4. Aspirações escolares

Com este quadro pretendemos recolher elementos sobre as aspirações escolares, nomeadamente até que ano, os nossos respondentes pensam estudar.

Aspirações escolares		
9º Ano de Escolaridade	77	7,24%
12º Ano de Escolaridade	232	21,83%
12º Ano Profissional	193	18,16%
Licenciatura	561	52,78%
Totais	1063	100,00%

Aspirações escolares



A maioria dos nossos respondentes aspiram por uma licenciatura, em contrapartida uma minoria diz que deseja obter apenas o 9º ano de escolaridade.

4. O ALUNO ATOR NA REDE DAS RELAÇÕES

O primeiro lugar onde a criança é iniciada à dinâmica das interações é a família. Depois vai ingressar na escola e aí realizar as primeiras etapas da socialização secundária e aí experimentar um novo quadro educativo.

Na escola ele vai interagir, em paridade, com colegas e vai interagir com diferentes professores. É na escola que o aluno aprende as primeiras lições de cidadania e descobre o quanto é importante respeitar as diferenças. A família do aluno também é um actor na rede de relações escolares que têm um estatuto específico e dos quais se espera o desempenho de papéis correspondentes a esse estatuto. Espera-se que

os pais participem ativamente da vida do filho no ambiente escolar; que acompanhem o rendimento do filho e detetem qualquer desvio de comportamento.

Neste âmbito pretendemos saber que relação existe entre o aluno e os pais, entre os alunos e o diretor de turma e entre o aluno e seus pares.

4.1. O estatuto reconhecido ao aluno nas decisões familiares

Neste ponto pretendemos entender qual a relação que o aluno tem com os pais, centrando a nossa atenção no lugar que ele sente ocupar nas decisões familiares e que o afetam diretamente.

4.1.1. O estatuto na família: distribuição de respostas

Para estudar o tipo de relação que existe entre os alunos e os pais formulamos a seguinte pergunta: “Quando em tua casa há que resolver alguma coisa que tem implicações na vida de todos, os teus pais pedem-te opinião?”

Com as respostas pretendemos saber se o aluno se sente tido em consideração nas decisões da família.

Sentimento de ser ouvido nas decisões familiares		
Nunca	78	7,4%
Poucas vezes	178	12,6%
Algumas Vezes	297	28,0%
Muitas vezes	291	27,4%

Sempre	261	24,6%
Totais	1063	100,0%

Podemos verificar através das respostas obtidas que, de um modo geral, a maioria dos alunos tem um sentimento eue o seu estatuto nas decisões familiares é forte / muito forte.

Dada a distribuição das respostas obtidas, iremos considerar quatro grupos nas análises subsequentes. Para tal, agruparam-se no mesmo escalão os alunos que raramente ou nunca se sentem tidos em consideração nas decisões familiares. Os outros três escalões correspondem ao “esporádico”, “forte” e “muito forte”.

4.1.2. Variações do estatuto na família

Neste quadro são apresentados os resultados do teste de χ^2 às tabelas de contingência deste indicador pelas características consideradas na análise.

Estatuto na família	Género	NIF	Ano de escolaridade	Escola
G. L.	3	6	9	6
χ^2 observado	6,26	5, 15	13, 75	13, 66
Prob.observada	0,10	0,52	0,13	0,03

Podemos portanto constatar que o indicador do estatuto nas decisões da família apenas varia com a escola frequentada, não se verificando variações estatisticamente significativas em relação ao género, ao NIF e ao ano de escolaridade.

4.1.2.1. O estatuto na família segundo a escola

No quadro seguinte vamos apresentar o estatuto que o aluno sente que os pais lhe dão nas decisões familiares segundo a escola frequentada.

Estatuto nas decisões familiares	Escola	Melgaço e Tangil	Valença	Monção	Totais
Negado ou raro		67 17%	74 21%	71 22%	212 20%
Esporádico		98 25%	105 30%	94 29%	297 28%
Forte		108 28%	100 29%	83 26%	291 27%
Muito forte		117 30%	67 19%	77 24%	261 25%
	Totais	390 100%	346 100%	325 100%	1061 100%

Graus de liberdade = 6 χ^2 observado = 13,66 Probabilidade observada = 0,03

Os alunos que frequentam as escolas de zonas mais isoladas (Melgaço e Tangil) são os que mais assumem que os pais lhe pedem a opinião quando em casa há alguma coisa para resolver. Inversamente são os alunos da escola de Valença que menos assumem serem consultados pelos pais quando há decisões a tomar.

Ao mesmo tempo que nós realizávamos esta investigação Rosa Gregório realizou uma investigação, não publicada, nas mesmas escolas mas sobre a relação Pais – escola. Integramos uma pergunta equivalente. Nós perguntamos aos alunos sobre a forma como os pais tinham em conta as opiniões que eles, filhos davam. Rosa Gregório fez uma pergunta equivalente mas na perspetiva dos próprios pais.

Comparemos agora a perspetiva dos alunos e a dos pais.

Estatuto nas	NOSSA INVESTIGAÇÃO	INVESTIGAÇÃO DE
---------------------	---------------------------	------------------------

decisões familiares	ROSA GREGÓRIO	
	Perspetiva Alunos	Perspetiva dos Pais
Negado	7,5%	7,4
Raro	12,5%	12,6%
Esporádico	44,9%	28,9%
Forte	20,3%	27,4%
Muito forte	14,8%	25,0%
Totais	100%	100,0%

Verifica-se que a opinião dos pais acerca do lugar que é dado aos filhos nas decisões familiares é mais positiva do que a opinião dos alunos.

4.2. O estatuto reconhecido ao aluno nas decisões da turma

Para compreender a forma como o aluno se sente considerado pelo diretor de turma, formulamos uma pergunta análoga à que apresentamos sobre o lugar que o jovem sente ter na família a propósito das decisões, mas desta vez sobre o que ocorre na turma.

4.2.1. O estatuto face ao diretor de turma: distribuição de respostas

Interessou-nos assim saber se o aluno se sentia considerado pelo professor quando havia decisões a tomar na turma. A questão que foi apresentada no questionário é a seguinte: *“Quando há um problema na tua turma que tem de ser resolvido, o teu diretor de turma pede a vossa opinião?”*

Neste quadro encontramos a distribuição das respostas à pergunta sobre o sentimento de ser ouvido pelo diretor de turma.

Sentimento de ser ouvido pelo diretor de turma		
Nunca	35	3,3%
Poucas vezes	85	8,0%
Algumas Vezes	249	23,4%
Muitas vezes	292	27,5%
Sempre	402	37,8%
Totais	1063	100,0%

Através das respostas obtidas podemos verificar que a maioria dos alunos tem uma ideia positiva da forma como são ouvidos pelo diretor de turma. Em contrapartida, apenas uma minoria dos alunos considera que o diretor de turma não ouve os alunos quando há uma decisão a tomar.

Dada a distribuição das respostas obtidas nas análises subsequentes iremos considerar três grupos. Foram agrupados no mesmo escalão os alunos que esporadicamente, raramente ou nunca se sentem tidos em consideração nas decisões do diretor de turma. Os outros dois grupos correspondem aos alunos que responderam “forte” e “muito forte”.

4.2.2. Variações do estatuto face ao diretor de turma

O quadro seguinte apresenta os resultados do teste χ^2 às tabelas de contingência do indicador do estatuto face ao diretor de turma.

Estatuto nas decisões da turma	Género	Ano de escolaridade	Escola	NIF	Estatuto na família
G. L.	2	6	4	4	6
χ^2 observado	8,86	17,54	44,97	12,61	66,31
Prob. observada	0,01	0,01	<0,01	0,01	<0,01

Através deste quadro podemos observar que a relação entre o aluno e o diretor de turma varia com todos os aspetos considerados – características individuais (o género), características familiares (o NIF, o estatuto na família), e características escolares (o ano de escolaridade e a escola).

4.2.2.1. Estatuto face ao diretor de turma segundo o género

O quadro seguinte permite-nos analisar o sentido das variações da forma como o aluno se sente ouvido pelo diretor de turma segundo o género.

Género	Feminino	Masculino	Totais
Estatuto nas decisões da turma			
De negado a esporádico	171 31%	198 39%	369 35%
Forte	164 29%	128 25%	292 27%
Muito forte	224 40%	178 35%	402 38%
Totais	559 100%	504 100%	1063 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 observado = 8, 86 Probabilidade observada = 0,01

Face aos resultados podemos concluir que são as raparigas que assumem mais frequentemente uma posição claramente positiva, quanto ao diretor de turma lhes pedir opinião.

Estes resultados podem levar-nos a duas interrogações: será que estas diferenças decorrem de alguma interação selectiva, algo discriminatória em favor das raparigas? Ou de forma distinta, os rapazes teriam expectativas mais elevadas no que toca a serem ouvidos e por isso sentem-se mais frequentemente frustrados?

4.2.2.2. Estatuto face ao diretor de turma segundo o NIF

No quadro seguinte apresentamos a tabela de contingência do estatuto do aluno nas decisões com o diretor de turma segundo o nível de instrução familiar (NIF).

NIF	Do 4º ao 6º Ano	Do 9º Ano ao Secundário	Curso Superior	Totais
Estatuto nas decisões da turma				
De negado a esporádico	118 41%	176 31%	72 36%	366 35%
Forte	78 27%	169 30%	44 22%	291 28%
Muito forte	92 32%	226 40%	82 41%	400 38%
Totais	288 100%	571 100%	198 100%	1057 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 12,61 Probabilidade observada = 0,01

Podemos verificar que os alunos cujos pais têm uma escolaridade média / alta (9º ano ao secundário / curso superior) assumem mais frequentemente do que os colegas que são auscultados pelo diretor de turma quando há decisões a tomar.

4.2.2.3. Estatuto face ao diretor de turma segundo o ano de escolaridade

Apresentamos de seguida a tabela onde vamos analisar a variação da relação dos alunos com o diretor de turma segundo o ano de escolaridade.

Ano de escolaridade					
Estatuto face ao Diretor de Turma	5º Ano	6º e 7º Ano	8º Ano	9º Ano	Totais
De negado a esporádico	68 30%	140 35%	87 40%	74 34%	369 35%
Forte	49 22%	113 28%	60 28%	70 32%	292 27%
Muito forte	109 48%	151 37%	68 32%	74 34%	402 38%
Totais	226 100%	404 100%	215 100%	218 100%	1063 100%

Graus de liberdade = 6 χ^2 observado = 17,54 Probabilidade observada = 0,01

São os alunos que frequentam o 5º ano de escolaridade que assumem mais frequentemente uma posição mais favorável em relação ao serem ouvidos pelo diretor de turma. Inversamente são os alunos que frequentam o 8º ano de escolaridade os que assumem mais frequentemente a posição “de negado a esporádico”, logo sentem mais que o diretor de turma não tem em conta a sua opinião.

4.2.2.4. Estatuto face ao diretor de turma segundo a escola

Através da próxima tabela apresentamos a variação do sentimento de ser ouvido pelo diretor de turma segundo a escola que frequenta.

Estatuto face ao Diretor de Turma	Escola	Melgaço e Tangil	Valença	Monção	Totais

De negado a esporádico	105 27%	136 39%	128 39%	369 35%
Forte	90 23%	117 34%	85 26%	292 27%
Muito forte	195 50%	95 27%	112 34%	402 38%
Totais	390 100%	348 100%	325 100%	1063 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 44,97 Probabilidade observada < 0,01

Há uma clara distinção entre as escolas que servem predominantemente o meio rural e as que correspondem a zonas mais urbanizadas. Os alunos das escolas de zonas mais rurais (Melgaço e Tangil) assumem mais frequentemente uma posição mais favorável no que diz respeito à consideração do diretor de turma nas suas opiniões. Inversamente são os alunos das escolas do meio mais urbanizado e particularmente Valença que se sentem numa posição mais negativa.

Se compararmos as respostas desta pergunta com as respostas da pergunta sobre relação do aluno com a família, verificamos que a resposta é mais favorável na relação com o diretor de turma. Logo, é mais frequente os alunos terem um sentimento de ser ouvido mais pelo diretor de turma do que pela família.

4.3. O estatuto reconhecido ao aluno nas decisões inter – pares

Neste ponto pretendemos compreender qual a relação que existe entre pares realçando o lugar que o aluno sente que lhe é dado nas decisões entre colegas que o afetam diretamente.

4.3.1. Estatuto nas decisões inter - pares: distribuição de respostas

Pretendemos com o quadro seguinte apresentar o tipo de relação que existe entre pares. Para estudar esta relação formulamos a questão: “*Quando há uma decisão a tomar na tua turma entre alunos, os teus colegas ouvem com atenção as tuas propostas?*”

Com esta questão pretendemos saber se o aluno se sente tido em consideração pelos colegas.

Sentimento de ser ouvido pelos colegas		
Nunca	23	2,2%
Poucas vezes	153	14,4%
Algumas Vezes	466	43,8%
Muitas vezes	300	28,2%
Sempre	121	11,4%
Totais	23	2,2%

Podemos verificar através das respostas obtidas que a moda da distribuição situa-se nos alunos que diz ser ouvido esporadicamente pelos colegas.

Dada a distribuição das respostas obtidas nas análises subsequentes iremos considerar três escalões. Foram agrupados no mesmo escalão os alunos que

responderam nunca ou poucas vezes. Os outros dois escalões correspondem ao estatuto “esporádico” (algumas vezes), “forte (muitas vezes) e muito forte (sempre)”.

4.3.2. Variações do estatuto nas decisões inter - pares

No quadro são apresentados os resultados do teste do χ^2 às tabelas de contingência deste indicador pelas características consideradas na análise.

Estatuto nas decisões inter-pares	Género	NIF	Ano de escolaridade	Escola
G.L.	2	4	6	4
χ^2 observado	0,62	2,92	18,21	11,96
Prob. observada	0,73	0,57	0,01	0,02

Podemos verificar que o indicador da posição do aluno na relação entre pares varia com o ano de escolaridade e com a escola.

4.3.2.1. Estatuto inter - pares segundo o ano de frequência

No quadro abaixo apresentado vamos analisar a variação da relação entre pares na tomada de decisão sobre problemas da turma segundo o ano de frequência.

Ano de escolaridade	5º Ano	6º e 7º Ano	8º Ano	9º Ano	Totais
Estatuto inter-pares					
Negado ou raro	25 11%	82 20%	36 17%	33 15%	176 17%

	93	174	108	91	466
Esporádico	41%	43%	50%	42%	44%
	108	148	71	94	421
Forte ou muito forte	48%	37%	33%	43%	40%
	226	404	215	218	1063
Totais	100%	100%	100%	100%	100%

Graus de liberdade = 6 χ^2 observado = 18, 21 Probabilidade observada = 0,01

Comparando as distribuições deste indicador por ano de escolaridade verificamos que a situação mais favorável corresponde à dos alunos do 5º ano. Os alunos do 9º ano são os que vêm em segundo lugar em termos de opinião favorável. Também aqui os alunos do 8º ano de escolaridade são os que dão respostas menos positivas.

4.3.2.2. Estatuto inter - pares segundo a escola

Segue o quadro onde apresentamos a distribuição do indicador da relação entre pares na tomada de decisão sobre problemas da turma conforme a escola frequentada.

Escola	Melgaço e Tangil	Valença	Monção	Totais
Estatuto inter-pares				
	75	62	39	176
Negado ou raro	19%	18%	12%	17%

	152	151	163	466
Esporádico	39%	43%	50%	44%
	163	135	123	421
Forte ou muito forte	42%	39%	38%	40%
	390	348	325	1063
Totais	100%	100%	100%	100%

Graus de liberdade = 4

χ^2 observado = 11,96

Probabilidade observada = 0,02

São os alunos que frequentam as escolas situadas em zonas rurais (Melgaço e Tangil) que, em relação à aceitação pelos pares das suas propostas, mais frequentemente assumem uma posição claramente positiva. No entanto neste grupo encontramos a percentagem mais elevada de relação problemática com os colegas.

4.4. Estatuto na família, Estatuto face ao Diretor de Turma e Estatuto inter - pares

Num primeiro momento iremos comparar a forma como os alunos se sentem vistos nas interações com estes três parceiros de interação: os pais, os colegas e o diretor de turma.

Num segundo momento, iremos analisar se existe relações entre estes indicadores.

	Estatuto na Família	Estatuto face ao Diretor de Turma	Estatuto inter-pares
Ignorado	7%	3%	2%

Muito esporádico	13%	8%	14%
Esporádico	28%	23%	44%
Forte	27%	28%	28%
Muito forte	25%	38%	11%
Totais	100%	100%	100%

Pela leitura do quadro verificamos que o estatuto face ao Diretor de Turma é o que obtém uma distribuição de respostas mais favorável. Já a distribuição do indicador relativo às relações inter-pares é a menos favorável.

Dada a distribuição das respostas obtidas nas análises subsequentes iremos considerar três escalões. Foram agrupados no mesmo escalão os alunos que deram respostas que os situaram no estatuto “*negado a esporádico*”. Os outros dois escalões correspondem ao “*forte*” e “*muito forte*”.

4.4.1. Estatuto face ao Diretor de Turma segundo estatuto na família

Pretendemos saber qual o estatuto face ao Diretor de Turma segundo o estatuto na família.

Estatuto na família	Negado ou raro	Esporádico	Forte	Muito forte	Totais
Estatuto face ao Diretor de Turma					
De negado a esporádico	99 47%	124 42%	88 30%	58 22%	369 35%
Forte	61 29%	80 27%	93 32%	58 22%	292 28%

Muito forte	52 25%	93 31%	110 38%	145 56%	400 38%
Totais	212 100%	297 100%	291 100%	261 100%	1061 100%

Graus de liberdade = 6 χ^2 observado = 66,31 Probabilidade observada < 0,01

À medida que aumenta o estatuto do aluno na família aumenta a percentagem de alunos que revelaram um maior estatuto na interação com o diretor de turma.

4.4.2. Estatuto inter - pares segundo o estatuto na família

No quadro seguinte vamos analisar a variação da relação entre pares na tomada de decisão sobre problemas da turma segundo a relação dos alunos com os pais quando estão em causa decisões que os implicam diretamente.

Estatuto na Família	Negado ou raro	Esporádico	Forte	Muito forte	
Estatuto inter-pares					Totais
	47	51	43	34	175
Negado ou raro	22%	17%	15%	13%	16%
	92	156	136	81	465
Esporádico	43%	53%	47%	31%	44%
	73	90	112	146	421
Forte ou muito forte	34%	30%	38%	56%	40%

	212	297	291	261	1061
Totais	100%	100%	100%	100%	100%

Graus de liberdade = 6 χ^2 observado = 47,63 Probabilidade observada < 0,01

Os alunos que têm opinião mais positiva da sua relação com os pais tende também a ter opinião mais positiva da sua relação inter-pares.

4.4.3. Estatuto inter - pares segundo o estatuto face ao Diretor de Turma

No quadro seguinte vamos analisar a variação da relação entre pares na tomada de decisão sobre problemas da turma segundo a relação do diretor de turma quando estão em causa decisões que os implicam diretamente.

Estatuto face ao Diretor de Turma	Negado ou raro	Esporádico	Forte ou muito forte	Totais
Estatuto inter - pares				
	100	37	39	176
Negado ou raro	27%	13%	10%	17%
	177	138	151	466
Esporádico	48%	47%	38%	44%
	92	117	212	421
Forte ou muito forte	25%	40%	53%	40%

	369	292	402	1063
Totais	100%	100%	100%	100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 82,25 Probabilidade observada < 0,01

À medida que aumenta o sentimento dos alunos serem ouvidos pelo diretor de turma aumenta também os que mais sentem que são ouvidos pelos colegas quando há problemas a resolver.

Em síntese, na questão relacionada com o estatuto do aluno nas decisões, enquanto que na família apenas se verifica variação com a escola frequentada, em relação ao diretor de turma varia com todas as características definidas como individuais, familiares e escolares. Nas decisões inter – pares verificamos que apenas existe variação nas características escolares. No entanto, é no estatuto face ao diretor de turma que os resultados obtidos se apresentam como mais favoráveis nas decisões dos alunos.

5. REPRESENTAÇÃO DA TURMA

Sabe-se que os alunos têm diferentes atitudes e formas de estar na escola. Por isso, interessou-nos para o nosso estudo auscultar a opinião dos nossos respondentes acerca da forma como os colegas estão na escola.

A construção dos indicadores das representações dos alunos foi inspirada em AMADO (2001). Para as formas de estar na escola distinguimos alunos que: estudam

para ser um dos melhores alunos; estudam o suficiente, querem é divertir-se; estão obrigados e perturbam as aulas.

Se aproximarmos estas formas de estar na escola à tipologia de AMADO, estabelecemos a seguinte correspondência:

“*Estudam para ser um dos melhores alunos*” que consideramos como “Alunos empenhados na turma”;

“*Estudam o suficiente, querem é divertir-se*” que consideramos como “Alunos limitadamente empenhados na turma”;

“*São obrigados e perturbam as aulas*” que consideramos como “alunos perturbadores na turma”.

Assim pedimos que pensassem nos alunos da turma e dessem a sua opinião relativamente a três afirmações, a saber: “*Estudam para ser um dos melhores alunos*” ; “*Estudam o suficiente, querem é divertir-se*”; “*São obrigados e perturbam as aulas*”.

Solicitamos respostas numa escala que vai de todos a nenhuns.

	Nenhuns	Poucos	Alguns	A maioria	Todos	Totais
Estudam para ser um dos melhores alunos empenhados	8 0,8%	237 22,3%	539 50,7%	231 21,7%	48 4,5%	1063 100,0%
Estudam o suficiente, querem é divertir-se limitadamente empenhados	5 0,5%	121 11,4%	394 37,1%	460 43,3%	83 7,8%	1063 100,0%
São obrigados e perturbam as aulas perturbadores	128 12,0%	505 47,5%	312 29,4%	99 9,3%	19 1,8%	1063 100,0%

Como se pode ver no quadro anterior a situação mais frequente parece ser a de «alunos limitadamente empenhados» seguida dos «alunos empenhados». Salientamos que, a maioria dos nossos respondentes assumem dizer que poucos são os alunos perturbadores na turma.

5.1. Alunos empenhados na turma

Nesta parte do nosso estudo pretendemos conhecer a opinião dos alunos inquiridos acerca dos colegas da turma, enquanto alunos empenhados nos estudos.

5.1.1. Alunos empenhados na turma: distribuição das respostas

Considerando os alunos como empenhados – “*Estudam para ser um dos melhores alunos*” - conforme a distribuição dos resultados no quadro atrás apresentado, verifica-se que uma maioria de alunos diz que apenas alguns dos colegas são empenhados.

5.1.2. Variações dos alunos empenhados na turma

No quadro seguinte apresentamos os resultados do teste do χ^2 às tabelas de contingência deste indicador pelas características consideradas na análise.

Dada a distribuição das respostas obtidas nas análises posteriores iremos considerar três grupos. Agruparam-se no mesmo escalão os alunos que responderam “*poucos ou*

nenhuns” são empenhados; noutra escala os alunos que responderam *“alguns”* são empenhados e noutra os que disseram que *“a maioria ou todos”* querem ser empenhados.

Alunos empenhados	Género	NIF	Ano de escolaridade	Escola
G. L.	2	4	6	4
χ² observado	6,44	2,35	43,12	6,72
Prob. observada	0,04	0,67	<0,01	0,15

A opinião sobre o empenhamento dos colegas da turma varia com as características individuais (género), com o estatuto nas relações familiares e com duas características escolares (ano de frequência e o estatuto nas decisões com o diretor de turma. Este indicador não varia nem com o NIF nem com a escola. Nas análises subsequentes vamos estudar cada uma das variações registadas.

5.1.2.1. Alunos empenhados na turma segundo o género

Segue o quadro que permite analisar as variações da forma como os nossos respondentes opinam sobre o empenho dos colegas segundo o género.

Género	Feminino	Masculino	Totais
Alunos empenhados			
	113	132	245
Nenhuns ou poucos	20%	26%	23%
	301	238	539
Alguns	54%	47%	51%

	145	134	279
A maioria ou todos	26%	27%	26%
	559	504	1063
Totais	100%	100%	100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 observado = 6,44 Probabilidade observada = 0,04

Pelos resultados apresentados nesta tabela de contingência podemos constatar que há uma aproximação das respostas das raparigas e dos rapazes no escalão da “*maioria ou todos*” os colegas da turma empenhados. No entanto, são os rapazes que dizem mais frequentemente que “*poucos ou nenhuns*” alunos estudam a sério.

5.1.2.2. Alunos empenhados na turma segundo o ano de escolaridade

No quadro seguinte apresentamos a representação do empenho dos colegas da turma segundo o ano de escolaridade.

Ano de escolaridade	5º Ano	6º e 7º Ano	8º Ano	9º Ano	Totais
Alunos empenhados					
Nenhuns ou poucos	23 10%	97 24%	63 29%	62 28%	245 23%
Alguns	118 52%	196 49%	110 51%	115 53%	539 51%
A maioria ou todos	85	111	42	41	279

	38%	27%	20%	19%	26%
Totais	226 100%	404 100%	215 100%	218 100%	1063 100%

Graus de liberdade = 6 χ^2 observado = 43,12 Probabilidade observada < 0,00

À medida que se avança no ano de escolaridade a representação mais positiva do empenho dos colegas diminui e a representação negativa tende a aumentar.

5.1.2.3. Alunos empenhados na turma segundo o estatuto nas redes de relações

Também quisemos estudar se a representação que os alunos têm da tonalidade de empenho da turma estava relacionada com o estatuto que o respondente manifestou nas várias redes de relações em que participa.

Começámos pela análise da opinião sobre o empenho da turma pelo estatuto do aluno na relação com a família, seguido do estatuto do aluno face ao Diretor de Turma e por fim estatuto do aluno na relação inter – pares.

Alunos empenhados	Estatuto na família	Estatuto face ao Diretor de Turma	Estatuto inter-pares
G. L.	6	4	4
χ^2 observado	19,67	29,44	73,77
Prob. observada	<0,01	<0,01	<0,01

Constatamos que a representação sobre o empenho da turma varia com o estatuto que o aluno sente ter nos processos decisoriais na família, com o ditetor de turma e com os colegas

5.1.2.4. Alunos empenhados na turma segundo o estatuto na família

No próximo quadro vamos apresentar a representação da turma quanto ao empenho segundo o estatuto do aluno na relação com os pais.

Estatuto na família	Negado ou raro	Esporádico	Forte	Muito forte	Totais
Alunos empenhados					
Nenhuns ou poucos	46 22%	61 21%	69 24%	67 26%	243 23%
Alguns	113 53%	172 58%	149 51%	105 40%	539 51%
A maioria ou todos	53 25%	64 22%	73 25%	89 34%	279 26%
Totais	212 100%	297 100%	291 100%	261 100%	1061 100%

Graus de liberdade = 6 χ^2 observado = 19,67 Probabilidade observada < 0,01

A análise desta tabela permite constatar duas tendências. Por um lado, os alunos que terão um estatuto na família mais forte têm opiniões extremadas sobre a sua turma dividindo-se entre a opinião mais positiva e mais negativa. Por outro lado, os alunos que terão um estatuto na família mais frágil optaram mais por respostas intermédias em termos da opinião que têm da turma no que toca ao empenho dos colegas.

5.1.2.5. Alunos empenhados na turma segundo o estatuto relativo ao Diretor de Turma

Este quadro mostra a frequência com que os nossos respondentes consideram os colegas que empenhados segundo o estatuto do aluno na relação com o diretor de turma.

Estatuto face ao Diretor de Turma	Negado a esporádico	Forte	Muito forte	
Alunos empenhados				Totais
	109	61	75	245
Nenhuns ou poucos	30%	21%	19%	23%
	196	147	196	539
Alguns	53%	50%	49%	51%
	64	84	131	279
A maioria ou todos	17%	29%	33%	26%
	369	292	402	1063
Totais	100%	100%	100%	100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 29,44 Probabilidade observada < 0,01

À medida que melhora o estatuto que o aluno sente ter na relação com o diretor de turma melhora a imagem da turma quanto ao empenho no estudo.

5.1.2.6. Alunos empenhados na turma segundo o estatuto inter - pares

Este quadro mostra a frequência com que os nossos respondentes consideram os colegas que são empenhados segundo o estatuto inter – pares.

Estatuto inter - pares	Negado a esporádico	Forte	Muito forte	

Alunos Empenhados				Totais
	73	113	59	245
Nenhuns ou poucos	41%	24%	14%	23%
	82	247	210	539
Alguns	47%	53%	50%	51%
	21	106	152	279
A maioria ou todos	12%	23%	36%	26%
Totais	176	466	421	1063
	100%	100%	100%	100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 73,77 Probabilidade observada < 0,01

À medida que melhora o estatuto inter-pares melhora também a imagem que o aluno tem da turma quanto ao empenho no estudo.

5.2. Alunos taticamente empenhados na turma

Nesta parte do nosso estudo pretendemos saber a opinião dos alunos acerca dos colegas que optam por uma certa economia de esforço, e que identificámos com o que na tipologia de AMADO é denominado por resignado. Para isso formulámos a seguinte hipótese de resposta: “*Estudam o suficiente, querem é divertir-se*”.

5.2.1. Alunos taticamente empenhados: distribuição das respostas

Ao procurar a moda das respostas a esta pergunta verificamos que os alunos consideram que a maioria dos colegas têm uma estratégia de «economia de esforço» conforme se verifica pelos resultados apresentados no quadro do início do ponto 5.

5.2.2. Variações dos alunos taticamente empenhados segundo as características

No quadro seguinte apresentamos os resultados do teste do χ^2 às tabelas de contingência deste indicador pelas características consideradas na análise.

Dada a distribuição das respostas obtidas nas análises posteriores iremos considerar três grupos. Agrupamos no mesmo escalão os alunos que responderam “nenhuns ou poucos” são alunos taticamente empenhados; noutra escalão os alunos que responderam “alguns” são taticamente empenhados e noutra os alunos que responderam “a maioria ou todos” são taticamente empenhados.

Alunos taticamente empenhados	Género	NIF	Ano de escolaridade	Escola
G. L.	2	4	6	4
χ^2 observado	1,74	1,22	18,16	12,39
Prob. observada	0,42	0,87	0,01	0,01

Podemos verificar que o indicador dos colegas enquanto taticamente empenhados varia com as duas variáveis escolares consideradas - ano de escolaridade e escola. Todavia não varia com o género, nem com o NIF. Nas análises subsequentes vamos estudar as tabelas de contingência onde foram encontradas variações estatisticamente significativas.

5.2.2.1. Alunos taticamente empenhados na turma segundo o ano de escolaridade

O quadro seguinte permite analisar as variações da forma como os nossos respondentes consideram os colegas taticamente empenhados segundo o ano de escolaridade.

Ano de escolaridade	5º Ano	6º e 7º Ano	8º Ano	9º Ano	Totais
Alunos empenhados de forma limitada					
	27 12%	66 16%	13 06%	20 09%	126 12%
Alguns	85 38%	149 37%	77 36%	83 38%	394 37%
A maioria ou todos	114 50%	189 47%	125 58%	115 53%	543 51%
Totais	226 100%	404 100%	215 100%	218 100%	1063 100%

Graus de liberdade = 6 χ^2 observado = 18,16 Probabilidade observada = 0,01

São os alunos do 8º ano seguidos dos do 9º ano que mais frequentemente referem que a maioria ou todos os alunos tem uma atitude na escola de taticamente empenhados.

5.2.2.2. Alunos taticamente empenhados segundo a escola frequentada

Neste quadro vamos apresentar a variação do indicador de alunos taticamente empenhados segundo a escola frequentada.

Escola	Melgaço e Tangil	Valença	Monção	Totais
Alunos taticamente empenhados				
Nenhuns ou poucos	50 13%	35 10%	41 13%	126 12%
Alguns	120 31%	149 43%	125 38%	394 37%
A maioria ou todos	220 56%	164 47%	159 49%	543 51%
Totais	390 100%	348 100%	325 100%	1063 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 19,39 Probabilidade observada = 0,01

Os alunos das escolas inseridas nas zonas rurais (Melgaço e Tangil) consideram mais do que os alunos das outras escolas que a maioria da turma opta por um empenho limitado face ao estudo.

5.2.3. Variações dos alunos taticamente empenhados segundo o estatuto nas redes de interação

Também quisemos estudar a opinião acerca dos colegas taticamente empenhados segundo o estatuto do aluno nas redes de interação.

Alunos taticamente empenhados	Estatuto na família	Estatuto relativo ao Diretor de Turma	Estatuto Inter-pares
G. L.	6	4	4
χ^2 observado	8,64	9,74	19,15
Prob. observada	0,19	0,05	<0,01

Pelos resultados observados podemos concluir que existe variação da opinião sobre o empenho limitado dos colegas com as interações escolares, tanto com o Diretor de Turma como com os pares.

5.2.3.1. Alunos taticamente empenhados segundo o estatuto relativo ao Diretor de Turma

O quadro seguinte permite analisar as variações da forma como os respondentes pensam acerca dos colegas serem taticamente empenhados segundo o estatuto na relação com o diretor de turma.

Estatuto relativo ao Diretor de Turma	Negado ou esporádico	Forte	Muito forte	Totais
Alunos taticamente empenhados				
Nenhuns ou poucos	45 12%	33 11%	48 12%	126 12%
Alguns	157 43%	107 37%	130 32%	394 37%
A maioria ou todos	167 45%	152 52%	224 56%	543 51%
Totais	369 100%	292 100%	402 100%	1063 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 9,74 Probabilidade observada = 0,05

Através dos resultados podemos concluir que à medida que vai melhorando a relação com o diretor de turma aumenta a referência a uma maioria de alunos com investimento limitado ao estudo.

5.2.3.2. Alunos taticamente empenhados segundo o estatuto inter – pares

O quadro seguinte mostra as variações dos alunos pensam sobre os colegas como taticamente empenhados segundo o estatuto inter - pares.

Estatuto inter - pares	Negado ou esporádico	Forte	Muito forte	Totais
Alunos taticamente empenhados				
Nenhuns ou poucos	27 15%	50 11%	49 12%	126 12%
Alguns	75 43%	192 41%	127 30%	394 37%
A maioria ou todos	74 42%	224 48%	245 58%	543 51%
Totais	176 100%	466 100%	421 100%	1063 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 19,15 Probabilidade observada < 0,01

À medida que melhora o estatuto inter-pares aumenta a percentagem de alunos que referem o investimento limitado da maioria dos colegas.

5.3. Alunos perturbadores na turma

Nesta parte do nosso estudo pretendemos saber a opinião dos alunos acerca do peso dos alunos perturbadores na turma.

O indicador que analisaremos decorre das respostas à pergunta sobre se consideram que os colegas “*Vão à escola porque são obrigados e perturbam muitas vezes as aulas*” considerados neste estudo como *Alunos perturbadores*.

5.3.1. Alunos perturbadores na turma: distribuição das respostas

Conforme os resultados apresentados no quadro do início do ponto 5. verifica-se que a maioria dos alunos tem uma ideia positiva da forma como os colegas estão na escola. A maior parte dos alunos diz que são “*poucos*” os colegas perturbadores. Apenas uma pequena minoria dos alunos dizem que “*a maioria*” dos colegas é perturbadora.

5.3.2. Variações dos alunos perturbadores na turma segundo as características

Neste quadro são apresentados os resultados do teste χ^2 às tabelas de contingência deste indicador.

Alunos perturbadores	Género	NIF	Ano de escolaridade	Escola
G.L.I	2	4	6	4
χ^2 observado	2,19	5,29	5,91	42,83
Prob. observada	0,33	0,07	0,43	<0,01

Podemos concluir que o indicador da opinião dos colegas como alunos perturbadores apenas varia com a escola que o aluno frequenta.

5.3.2.1. Alunos perturbadores na turma segundo a escola

O quadro apresenta a variação da opinião da turma em termos de alunos perturbadores segundo a escola que frequenta.

Escola	Melgaço e Tangil	Valença	Monção	Totais
Alunos perturbadores				
Nenhuns ou poucos	236 61%	245 70%	152 47%	633 60%
Alguns	107 27%	83 24%	122 38%	312 29%
A maioria ou todos	47 12%	20 06%	51 16%	118 11%
Totais	390 100%	348 100%	325 100%	1063 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 42,83 Probabilidade observada < 0,01

A escola em que os alunos revelam opinião mais favorável relativamente ao clima das aulas, ou seja que existirão menos alunos perturbadores nas turmas é a de Valença, seguida das escolas dos meios mais rurais.

5.3.3. Variações dos alunos perturbadores na turma segundo o estatuto nas redes de interação

Também quisemos estudar a opinião dos alunos quanto à existência na turma de alunos perturbadores segundo o estatuto nas redes de interação.

Alunos perturbadores	Estatuto na família	Estatuto relativo ao Diretor de Turma	Estatuto Inter-pares
G.L.I	6	4	6
χ^2 observado	11,37	5,80	30,95
Prob. observada	0,08	0,21	<0,01

Pelos resultados observados podemos concluir que a opinião sobre a existência de perturbadores na turma só varia com o estatuto nas interações inter – pares.

5.3.3.1. Alunos perturbadores na turma segundo o estatuto inter-pares

O quadro seguinte mostra as variações da forma como os alunos pensam sobre a existência de alunos perturbadores segundo o estatuto de interação inter - pares.

Estatuto inter-pares	Negado ou raro	Esporádico	Forte e muito forte	Totais
Alunos perturbadores				
Nenhuns ou poucos	95 54%	245 53%	293 70%	633 60%
Alguns	56 32%	166 36%	90 21%	312 29%
A maioria ou todos	25 14%	55 12%	38 09%	118 11%
Totais	176 100%	466 100%	421 100%	1063 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 30,95 Probabilidade observada < 0,01

Os alunos que têm estatutos particularmente fortes nas interações inter-pares são os que se destacam na opinião da inexistência de perturbadores da turma.

Em suma, a representação da turma no que diz respeito à forma de estar nas aulas permitiu concluir que os respondentes consideram maioritariamente que a maioria é taticamente empenhada, que alguns são empenhados e que poucos são perturbadores.

As variações registadas apresentam-se da forma a seguir descrita.

O empenho dos alunos das turmas apresenta variações no género e no ano de escolaridade, bem como, nos estatutos familiar, face ao diretor de turma e inter – pares. A densidade nas turmas dos alunos taticamente empenhados varia com ano de escolaridade e com escola, assim como, com os estatutos face ao diretor de turma e inter – pares. Por fim, a densidade de perturbadores apenas varia com a escola frequentada e com o estatuto inter – pares. É de referir que o estatuto inter – pares é sempre apontado como ponto de referência na representação de turma.

6. CLIMA DE ESCOLA

A qualidade das interações que se vive na escola e na sala de aula afeta o clima da escola que se estabelece entre os intervenientes no ato educativo, especialmente os alunos. Estas interações influenciam de certo modo tanto os comportamentos como as aprendizagens escolares (THIÉBAUD, 2005, p. 1).

Neste ponto da nossa investigação recorreremos a um dos estudos realizados no ISET, mais concretamente, à investigação de 2004 realizada por TEIXEIRA (TEIXEIRA, 2008, pp.86-98). Colocada a questão “*Pensando no que vives no dia - a - dia da escola dirás que*”, constituída por doze itens, interessou-nos analisar apenas os que diziam respeito à relação com os professores e à relação com os colegas. Na relação com os professores analisamos os itens: “*Os professores fazem o que podem para nos motivar a estudar*”, “*É fácil falarmos com os professores sobre os problemas que surgem entre os alunos da turma*”. Na relação com os colegas analisamos os itens: “*Quando ando preocupado com alguma coisa tenho colegas com quem posso falar do que me preocupa*”, “*Quando tenho dificuldades em fazer alguma coisa tenho colegas que tentam ajudar-me*”.

6.1. Relação com os professores

Em primeiro lugar, quisemos saber a opinião dos nossos respondentes sobre o tipo de relação que estabelecem com os professores recorrendo a indicadores parcelares, a partir dos quais construímos indicadores agregados.

6.1.1. Relação com os professores: indicadores parcelares

Neste quadro apresentamos a distribuição da frequência das respostas aos indicadores parcelares: “*Os professores fazem o que podem para nos motivar a estudar*”; “*É fácil falarmos com os professores sobre os problemas que surgem entre alunos da turma*”.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
Os professores fazem tudo para nos motivar a estudar	30 2,8%	58 5,5%	214 20,1%	297 27,9%	464 43,7%	1063 100,0%
É fácil falarmos com os professores	53 5,0%	166 15,6%	310 29,2%	273 25,7%	261 24,6%	1063 100,0%

Pelos resultados obtidos verificamos que a maior parte dos alunos têm uma imagem muito positiva ao assumirem que “*sempre*” “*Os professores fazem tudo para nos motivar a estudar*”. Também podemos verificar que uma grande parte dos alunos refere ser fácil falar com os professores.

6.1.2. Relação com os professores: indicador agregado

Utilizando os dados obtidos para os indicadores parcelares, construímos um indicador agregado da relação com os professores.

Relação com os professores		
Muito fraca (2)	13	1,2%
3	16	1,5%
4	39	3,7%
5	62	5,8%
Média (6)	161	15,1%
7	194	18,3%
8	228	21,4%
9	180	16,9%
Muito forte (10)	170	16,0%
Totais	1063	100,0%

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.

Para conhecer e analisar as variações do indicador relação com os professores com as características dos nossos respondentes, iremos considerar, para as análises subsequente, três intervalos: agrupando num escalão os alunos que responderam ter uma relação “*média-fraca*” (2;6), noutra escalão uma relação “*forte*” (7; 8) e no outro uma relação “*muito forte*” (9; 10).

Relação com os professores		
Média-fraca (2 – 6)	291	27,4
Forte (7 – 8)	422	39,7
Muito forte (9 – 10)	350	32,9
Totais	1063	100,0%

Para estudar eventuais variações deste indicador com as características dos nossos respondentes, elaboramos as tabelas de contingência e respetivo tratamento estatístico por recurso ao teste χ^2 .

6.1.3. Variações da relação com os professores

Neste quadro são apresentados os resultados do teste χ^2 às tabelas de contingência deste indicador.

Relação com os professores	Género	NIF	Ano de escolaridade	Escola
G. L.	2	4	6	4
χ^2 observado	4,49	1,08	106,49	9,67
Prob. observada	0,11	0,90	<0,01	0,05

Após a análise das tabelas de contingência, verificamos que não se registam variações significativas da relação com os professores com as características dos respondentes quanto ao género e ao nível de instrução familiar. Porém, encontramos variações significativas com as variáveis escolares – ano de escolaridade e escola frequentada. Nas análises seguintes vamos estudar as variações isoladamente.

6.1.3.1. Relação com os professores segundo o ano de escolaridade

Com o objetivo de analisarmos a variação deste indicador segundo o ano de escolaridade, construímos o seguinte quadro:

Relação com os professores	Ano de escolaridade				
	5º Ano	6º ou 7º Ano	8º Ano	9º Ano	Totais
Média -fraca	32 14%	79 20%	87 40%	93 43%	291 27%
Forte	97 43%	150 37%	86 40%	89 41%	422 40%
Muito forte	97 43%	175 43%	42 20%	36 17%	350 33%
Totais	226 100%	404 100%	215 100%	218 100%	1063 100%

Graus de liberdade = 6

χ^2 observado = 106,49

Probabilidade observada < 0,01

Como se pode verificar pela análise do quadro, são os alunos dos 5º, 6º e 7º ano de escolaridade que mais frequentemente afirmam dizer que a relação com os professores é muito forte. À medida que aumenta a escolaridade a opinião sobre a relação com o professor é menos positiva.

6.1.3.2. Relação com os professores segundo a escola

O próximo quadro apresenta a variação da relação com os professores segundo a escola frequentada.

Relação com os professores	Escola	Melgaço e Tangil	Valença	Monção	Totais
Média -fraca		108 28%	110 32%	73 22%	291 27%
Forte		146 37%	140 40%	136 42%	422 40%
Muito forte		136 35%	98 28%	116 36%	350 33%
	Totais	390 100%	348 100%	325 100%	1063 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 9,67 Probabilidade observada = 0,05

São os alunos que frequentam as escolas de Melgaço, de Tangil e de Monção que mais frequentemente dizem que existe uma relação muito forte com os professores. Os alunos da escola de Valença têm uma opinião menos positiva da sua relação com os professores.

6.1.4. Variação da relação com os professores segundo o estatuto nas redes de relação

Também quisemos estudar a relação dos alunos com os professores segundo o estatuto nas redes de relação.

Relação com os professores	Estatuto face ao Diretor de Turma	Estatuto inter-pares
G. L.	4	4
χ^2 observado	68,96	48,18
Prob. observada	<0,01	<0,01

Pela leitura do quadro verificamos que existe variação em todos os estatutos.

6.1.4.1. Relação com os professores segundo o estatuto face ao Diretor de Turma

A seguir apresentamos o quadro da variação da relação com os professores segundo o estatuto do aluno na relação com o diretor de turma.

Estatuto em relação ao Diretor de Turma	De negado a esporádico	Forte	Muito forte	Totais
Média -fraca	149 40%	73 25%	69 17%	291 27%
Forte	139 38%	127 43%	156 39%	422 40%
Muito forte	81 22%	92 32%	177 44%	350 33%
Totais	369 100%	292 100%	402 100%	1063 100%

Graus de liberdade = 4

χ^2 observado = 68,96

Probabilidade observada < 0,01

À medida que aumenta estatuto na relação com o diretor de turma os alunos dizem que também aumenta a relação com os professores.

6.1.4.2. Relação com os professores segundo o estatuto inter - pares

Quisemos analisar a relação dos alunos com os professores segundo o estatuto inter – pares.

Estatuto inter - pares	Negado a esporádico	Forte	Muito forte	Totais
Relação com os professores				
Média -fraca	64 36%	151 32%	76 18%	291 27%
Forte	70 40%	191 41%	161 38%	422 40%
Muito forte	42 24%	124 27%	184 44%	350 33%
Totais	176 100%	466 100%	421 100%	1063 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 48,18 Probabilidade observada < 0,01

À medida que aumenta o sentimento de ser ouvido nas decisões do DT sobre a turma aumenta a percentagem de alunos que revelaram ter uma relação muito boa com os professores.

6.1.5. Comparação da nossa investigação com a de TEIXEIRA

Nesta parte vamos comparar os resultados da nossa investigação com os de TEIXEIRA (2008, pp.90-91).

Questões	Resultados	A nossa investigação	Investigação de TEIXEIRA
Os professores fazem tudo para nos motivar a estudar	Discordo	8,3%	12%
	Nem concordo nem discordo	20,1%	25%
	Concordo	71,6%	63%
É fácil falarmos com os professores	Discordo	12%	19%
	Nem concordo nem discordo	25%	36%
	Concordo	63%	44%

Nas duas investigações os resultados são inequivocamente positivos. No entanto podemos constatar que os resultados que obtivemos para os dois indicadores são mais favoráveis ainda do que os que foram obtidos por Teixeira.

Após a análise do clima de escola em relação aos professores, vamos agora estudar o clima de escola na relação com os colegas.

6.2. Relação com os colegas

Interessou-nos saber a opinião dos alunos sobre o tipo de relação que estabelecem com os colegas recorrendo a indicadores parcelares e indicadores agregados.

6.2.1. Relação com os colegas: indicadores parcelares

Neste quadro apresentamos a distribuição da frequência das respostas aos indicadores: “Quando tenho dificuldade em fazer alguma coisa tenho colegas que tentam ajudar-me”; “Quando ando preocupado com alguma coisa tenho colegas com quem posso falar do que me preocupa”.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
Tenho colegas que tentam ajudar-me	34 3,2%	99 9,3%	210 19,8%	312 29,4%	408 38,4%	1063 100,0%
Tenho colegas com quem posso falar	48 4,5%	94 8,8%	184 17,3%	253 23,8%	484 45,5%	1063 100,0%

Pelos resultados obtidos verificamos que a maior parte dos alunos têm uma imagem muito positiva da relação com os colegas. Saliente-se no entanto que a opinião mais inequivocamente favorável não é na disponibilização de ajuda efectiva mas no encontrar quem escute.

6.2.2. Relação com os colegas: indicador agregado

Utilizando os dados obtidos para os indicadores parcelares, construímos um indicador agregado da relação com os colegas.

Relação com os colegas		
Muito fraca (2)	18	1,7%
3	15	1,4%
4	50	4,7%
5	65	6,1%
Média (6)	121	11,4%
7	121	11,4%
8	186	17,5%
9	167	15,7%
Muito forte (10)	320	30,1%
Totais	1063	100,0%

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.

Para conhecer e analisar as variações do indicador relação com os colegas com as características dos nossos respondentes, iremos considerar, para as análises subsequente, três intervalos: agrupando num escalão os alunos que responderam ter uma relação “*muito fraca*” (2;5), noutra escalão uma relação “*média*” (6; 7) e no outro uma relação “*muito forte*” (8; 10).

Relação com os colegas		
Média-fraca (2 – 6)	269	25,3%
Forte (7 – 8)	307	28,9%
Muito forte (9 – 10)	487	45,8%
Totais	1063	100,0%

Para estudar eventuais variações deste indicador com as características dos nossos respondentes, elaboramos as tabelas de contingência e respetivo tratamento estatístico por recurso ao teste χ^2 .

6.2.3. Variações da relação com os colegas

Neste quadro são apresentados os resultados do teste χ^2 às tabelas de contingência deste indicador.

Relação com os colegas	Género	NIF	Ano de escolaridade	Escola
G. L.	2	4	6	4
χ^2 observado	55,72	6,56	4,77	10,18
Prob. observada	<0,01	0,16	0,57	0,04

Podemos verificar que o indicador “relação com os colegas” varia com o género e com a escola frequentada.

Nas análises seguintes vamos estudar as variações isoladamente.

6.2.3.1. Relação com os colegas segundo o género

Segue o quadro que permite analisar as variações da forma como os nossos respondentes opinam sobre a relação com os colegas segundo o género.

Género	Feminino	Masculino	
Relação entre colegas			Totais
	97	172	269
Média fraca	17%	34%	25%
	151	156	307
Forte	27%	31%	29%
	311	176	487
Muito forte	56%	35%	46%
	559	504	1063
Totais	100%	100%	100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 observado = 55,72 Probabilidade observada = <0,01

Pelos resultados obtidos nesta tabela de contingência podemos constatar que são as raparigas que assumem mais que tem uma relação “*muito forte*” com os colegas.

6.2.3.2. Relação com os colegas segundo a escola

O próximo quadro apresenta a variação da relação com os colegas segundo a escola frequentada.

Escola	Melgaço e Tangil	Valença	Monção	Totais
Relação com os colegas				
Muito fraca	88 23%	100 29%	81 25%	269 25%
Média	100 26%	104 30%	103 32%	307 29%
Muito forte	202 52%	144 41%	141 43%	487 46%
Totais	390 100%	348 100%	325 100%	1063 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 10,18 Probabilidade observada = 0,04

São os alunos que frequentam as escolas situadas nas zonas mais rurais (Melgaço e Tangil) que mais frequentemente dizem que é “*muito forte*” a relação com os colegas.

6.2.4. Variação da relação com os colegas segundo o estatuto nas redes de relação

Também quisemos estudar a relação dos alunos com os colegas segundo o estatuto nas redes de relação.

Relação com os colegas	Estatuto face ao diretor de turma	Estatuto inter - pares
G. L.	4	4
χ^2 observado	44,99	54,32
Prob. observada	<0,01	<0,01

Pela leitura do quadro verificamos que existe variação da relação com os colegas quer com o estatuto nas decisões com o diretor de turma quer nas decisões inter pares.

6.2.4.1. Relação com os colegas segundo o estatuto face ao Diretor de Turma

A seguir apresentamos o quadro da variação relação com os colegas segundo o estatuto do aluno na relação com o diretor de turma.

Estatuto face ao Diretor de Turma	Negado a esporádico	Forte	Muito forte	Totais
Relação com os colegas				
Muito fraca	121 33%	81 28%	67 17%	269 25%
Média	117 32%	87 30%	103 26%	307 29%
Muito forte	131 36%	124 42%	232 58%	487 46%
Totais	369 100%	292 100%	402 100%	1063 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 44,99 Probabilidade observada < 0,01

À medida que melhora o estatuto nas decisões com o diretor de turma aumenta a percentagem de alunos que revelam ter uma relação com os colegas muito forte.

6.2.4.2. Relação com os colegas segundo estatuto inter-pares

Quisemos analisar a relação com os alunos segundo o estatuto inter – pares.

Estatuto inter - pares	Negado a esporádico	Forte	Muito forte	Totais
Relação com os colegas				
Muito fraca	68 39%	127 27%	74 18%	269 25%
Média	47 27%	158 34%	102 24%	307 29%
Muito forte	61 35%	181 39%	245 58%	487 46%
Totais	176 100%	466 100%	421 100%	1063 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 54,32 Probabilidade observada = <0,01

Como seria de esperar, à medida que melhora o estatuto nas relações interpares aumenta a percentagem que revelam ter uma relação com os colegas muito forte.

6.2.5. Comparação da nossa investigação com a de TEIXEIRA

No seguinte quadro vamos comparar os resultados obtidos da nossa investigação com os da TEIXEIRA (2008, pp.90-91).

Questões	Resultados	A nossa investigação	Investigação de TEIXEIRA
Tenho colegas que tentam ajudar-me	Discordo	12,53%	7%
	Nem concordo nem discordo	19,8%	19%
	Concordo	67,8%	74%
Tenho colegas com quem posso falar	Discordo	13,3%	9%
	Nem concordo nem discordo	17,3%	17%
	Concordo	69,3%	74%

Também aqui, nas duas investigações os resultados são inequivocamente positivos. Mas, inversamente aos resultados apresentados na questão anterior, a nossa investigação nesta questão apresenta menos positivos que os de TEIXEIRA.

7. CONVIVÊNCIA NOS INTERVALOS

O recreio assume-se como um dos focos principais de interação da criança com os seus pares e é aí que ela faz amigos e inimigos. E, também é no recreio que ocorrem mais práticas de agressão e vitimação (Pereira, 2002).

Assim, pretendemos saber como ocupam os intervalos perguntando aos nossos respondentes “*Pensando nos intervalos na tua escola vês os alunos a:* “, onde tinham que responder a oito respostas, quatro que apontam para uma convivência saudável e quatro que apontam para uma convivência conflituosa. As hipóteses de respostas na positiva são: Jogar no campo de futebol; Conversar uns com os outros; Lutar sem magoar; Brincar com os colegas.

As hipóteses de respostas relativas à convivência conflituosa são: Lutar de forma a magoar; Obrigar colegas a darem-lhe dinheiro ou o lanche; Perseguir colegas para os humilhar; Roubar coisas aos colegas.

Solicitamos respostas numa escala de frequência que vai de quase sempre a nunca ou quase nunca.

7.1. Convivência nos intervalos: indicadores parcelares

Este quadro mostra a frequência dos indicadores parcelares sobre o modo como os alunos estão nos intervalos.

Convivência nos intervalos	Nunca ou quase nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Totais
Jogar no campo de futebol	20 1,9%	27 2,5%	83 7,8%	246 23,1%	687 64,6%	1063 100,0%
Lutar de forma a magoar (*)	360 33,9%	398 37,4%	229 21,5%	55 5,2%	21 2,0%	1063 100,0%
Conversar uns com os outros	11 1,0%	27 2,5%	63 5,9%	306 28,8%	656 61,7%	1063 100,0%
Obrigar colegas a darem-lhe dinheiro ou o lanche (*)	917 86,3%	108 10,2%	18 1,7%	7 0,7%	13 1,2%	1063 100,0%
Lutar sem magoar	163 15,3%	301 28,3%	350 32,9%	175 16,5%	74 7,0%	1063 100,0%
Perseguir colegas para os humilhar (*)	493 46,4%	330 31,0%	149 14,0%	59 5,6%	32 3,0%	1063 100,0%
Brincar com aos colegas	13 1,2%	17 1,6%	67 6,3%	312 29,4%	654 61,5%	1063 100,0%
Roubar coisas aos colegas(*)	797 75,0%	173 16,3%	62 5,8%	19 1,8%	12 1,1%	1063 100,0%

O quadro permite-nos observar que a maioria dos alunos respondeu muitas vezes ou quase sempre nas perguntas que apontam para uma convivência saudável e poucas ou quase nunca no caso da convivência conflituosa. Podemos pois concluir que as respostas dos alunos tendencialmente apontam, para uma convivência saudável.

7.2. Convivência nos intervalos – indicador agregado

Utilizando os dados obtidos para os indicadores parcelares, invertendo os códigos das respostas que apontavam para uma convivência problemática (assinalados

com (*) no quadro anterior, construímos um indicador agregado da relação com os colegas. Este indicador podia variar entre o valor 8 para a convivência muito conflituosa e o valor 40 para a convivência muito harmoniosa.

Convivência nos Intervalos		
Muito conflituosa		
(8)	0	0,0%
12	1	0,1%
Conflituosa (16)	0	0,0%
17	1	0,1%
19	1	0,1%
20	3	0,3%
21	4	0,4%
22	2	0,2%
23	2	0,2%
Razoável (24)	4	0,4%
25	4	0,4%
26	5	0,5%
27	7	0,7%
28	17	1,6%
29	33	3,1%
30	49	4,6%
31	57	5,4%
Bastante Boa (32)	109	10,3%
33	135	12,7%
34	155	14,6%
35	185	17,4%
36	162	15,2%
37	77	7,2%
38	37	3,5%
39	8	0,8%
Muito Boa (40)	5	0,5%
Totais	1063	100,0%

Para conhecer e analisar as variações do indicador convivência nos intervalos com as características dos nossos respondentes, iremos considerar, para as análises subsequente, três intervalos: agrupando num escalão os alunos que responderam ter uma convivência nos intervalos “boa e razoável” (12 a 32), noutra escalão uma convivência nos intervalos “bastante boa” (33 a 35) e no outro uma convivência “muito boa” (36 a 40).

Convivência nos Intervalos		
Boa e Razoável (12 - 32)	299	28, 1%
Bastante Boa (33 – 35)	475	44, 7%
Muito Boa (36 – 40)	289	27, 2%
Totais	1063	100, 0%

Para estudar eventuais variações deste indicador com as características dos nossos respondentes, elaboramos as tabelas de contingência e respetivo tratamento estatístico por recurso ao teste χ^2 .

7.3. Variação da convivência nos intervalos

Neste quadro são apresentados os resultados do teste χ^2 às tabelas de contingência deste indicador de convivência dos alunos nos intervalos.

Convivência nos intervalos	Género	NIF	Ano de escolaridade	Escola
G. L.	2	4	6	4
χ^2 observado	3,22	2,64	14,67	17,29
Prob. observada	0,20	0,62	0,02	<0,01

Podemos verificar que o indicador da posição convivência nos intervalos só varia com o ano de escolaridade e com a escola frequentada.

7.3.1. Convivência nos intervalos segundo o ano de escolaridade

No quadro seguinte pretendemos analisar a variação convivência nos intervalos segundo o ano de escolaridade.

Ano de escolaridade	5º Ano	6º e 7º Ano	8º Ano	9º Ano	Totais
Convivência nos intervalos					
Boa e Razoável (12 - 32)	68 30%	104 26%	66 31%	61 28%	299 28%
Francamente Boa (33 - 35)	83 37%	191 47%	107 50%	94 43%	475 45%
Muito Boa (36 - 40)	75 33%	109 27%	42 20%	63 29%	289 27%
Totais	226 100%	404 100%	215 100%	218 100%	1063 100%

Graus de liberdade = 6 χ^2 observado = 14,67 Probabilidade observada = 0,02

São os alunos que frequentam o 5º ano de escolaridade que mais frequentemente tem uma ideia mais positiva da forma como convivem nos intervalos. Já os alunos do 8º ano são os menos positivos relativamente à esta convivência.

7.3.2. Convivência nos intervalos segundo a escola

Segue o quadro que permite analisar as variações da frequência da convivência nos intervalos segundo a escola frequentada.

Escola	Melgaço e Tangil	Valença	Monção	Totais
Convivência nos intervalos				
Boa e Razoável (12 - 32)	129 33%	82 24%	88 27%	299 28%
Francamente Boa (33 – 35)	158 41%	183 53%	134 41%	475 45%
Muito Boa (36 – 40)	103 26%	83 24%	103 32%	289 27%
Totais	390 100%	348 100%	325 100%	1063 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 17,29 Probabilidade observada < 0,01

Neste quadro verificamos que são os alunos que frequentam a escola de Monção que são mais positivos quanto à convivência nos intervalos e os alunos das escolas de Melgaço e Tangil que menos positivos se revelam.

7.4. Convivência nos intervalos segundo estatuto nas redes de relação

Também quisemos estudar a convivência nos intervalos segundo o estatuto que o aluno sente ocupar nas redes de relação.

Convivência nos intervalos	Estatuto face ao Diretor de Turma	Estatuto inter -pares
G. L.	6	4
χ^2 observado	14,67	24,3
Prob. observada	0,02	0,02

Pela leitura do quadro verificamos que existe variação em todos os estatutos.

7.4.1. Convivência nos intervalos segundo o estatuto face ao Diretor de Turma

Neste quadro vamos analisar a frequência a convivência nos intervalos segundo o estatuto do aluno face ao diretor de turma.

Estatuto face ao D.T.	Estatuto face ao D.T.			Totais
	De negado a esporádico	Forte	Muito forte	
Convivência nos intervalos				
Boa e Razoável (12 - 32)	113 31%	76 26%	110 27%	299 28%
Francamente Boa (33 – 35)	176 48%	137 47%	162 40%	475 45%
Muito Boa (36 – 40)	80 22%	79 27%	130 32%	289 27%
Totais	369 100%	292 100%	402 100%	1063 100%

Graus de liberdade = 6 χ^2 observado = 14,67 Probabilidade observada = 0,02

À medida que melhora a relação com o diretor de turma melhora a convivência nos intervalos entre os alunos.

7.4.2. Convivência nos intervalos segundo o estatuto inter-pares

O quadro que apresentamos a seguir mostra-nos a frequência da convivência nos intervalos segundo o estatuto inter – pares.

Estatuto inter-pares	De negado a esporádico	Forte	Muito forte	Totais
Convivência nos Intervalos				
Boa e Razoável (12 - 32)	63 36%	128 27%	108 26%	299 28%
Francamente Boa (33 – 35)	86 49%	219 47%	170 40%	475 45%
Muito Boa (36 – 40)	27 15%	119 26%	143 34%	289 27%
Totais	176 100%	466 100%	421 100%	1063 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 24,33 Probabilidade observada < 0,01

À medida que aumenta o estatuto inter - pares melhora a convivência entre colegas.

Passaremos agora a apresentar os dados que obtivemos relativos à forma como os alunos veem as estratégias que os professores desenvolvem na sala de aula.

8. ESTRATÉGIAS DOS PROFESSORES NA SALA DE AULA

Cada professor, na sala de aula, rege-se por estratégias diferentes. De acordo com AMADO (2001, p.345), os alunos consideram três tipos de professores segundo as características:

- *“Aqueles com quem se pode brincar e abusar e não dizem nada”*;
- *“Aqueles com quem se brinca mas não se pode abusar”*;
- *“Aqueles com quem nunca se pode brincar”*.

Inspirados nesta tipologia, procurámos inquirir os alunos da nossa amostra sobre a sua percepção das estratégias dos professores que, em seu entender, são mais eficazes na manutenção da disciplina. Distinguimos as estratégias rígidas, das estratégias flexíveis e das estratégias permissivas.

8.1. Estratégias eficazes dos professores na sala de aula

Para auscultar as opiniões dos nossos respondentes sobre o que pensam das estratégias eficazes dos professores na sala de aula, foi-lhes colocada a seguinte pergunta: *“Pensa no professor que mantém um melhor ambiente de trabalho na aula. Quando um aluno começa a portar-se mal como reage o professor”*. Demos três hipóteses de resposta para apenas escolherem uma.

Seguidamente apresenta-se as hipóteses de resposta, o nome que demos à estratégia e a sua correspondência à tipologia de AMADO.

Deixa correr e espera que o aluno não abuse – Estratégia permissiva - “ <i>Aqueles com quem se pode brincar e abusar e não dizem nada</i> ”
Castiga-o logo para que não abuse – Estratégia rígida - “ <i>Aqueles com quem nunca se pode brincar</i> ”
Chama-o à atenção para que perceba que não são modos de estar na aula – Estratégia flexível - “ <i>Aqueles com quem se brinca mas não se pode abusar</i> ”

8.1.1. Estratégias eficazes dos professores na sala de aula: distribuição de respostas

Apresentamos a distribuição das respostas à questão “*Pensa no professor que mantém um melhor ambiente de trabalho na aula. Quando um aluno começa a portar-se mal como reage o professor*”.

Estratégias eficazes dos professores na sala de aula		
Deixa correr e espera que o aluno não abuse <i>Estratégia permissiva</i>	53	5,0%
Castiga-o logo para que não abuse <i>Estratégia rígida</i>	91	8,6%
Chama-o à atenção para que perceba que não são modos de estar na aula <i>Estratégia flexível</i>	919	86,5%
Totais	1063	100,0%

A partir da análise deste quadro podemos verificar que a grande maioria dos alunos afirmam dizer que os professores que melhor mantêm um clima de trabalho aplicam uma estratégia flexível na sala de aula. Uma parte residual dos nossos respondentes considera que os professores aplicam estratégias permissivas.

8.2. Estratégias não eficazes dos professores na sala de aula

Com o objetivo de fazer uma comparação, colocamos a mesma pergunta mas na forma negativa. Na primeira limitamo-nos apenas a fazer uma descrição, enquanto que nesta optamos por um tratamento mais aprofundado com o intuito de averiguar de que forma as estratégias não eficazes dos professores na sala de aula poderão influenciar as interações.

Para esse efeito, colocou-se a pergunta: *“Pensa no professor com quem os alunos abusam mais nas aulas. Quando um aluno começa a portar-se mal como reage o professor “*. Demos três hipóteses de resposta, iguais às da pergunta anterior, para apenas escolherem uma.

8.2.1. Estratégias não eficazes dos professores na sala de aula - distribuição de respostas

No quadro apresentamos a distribuição das respostas à pergunta formulada.

Estratégias não eficazes na sala de aula		
Deixa correr e espera que o aluno não abuse <i>Estratégia permissiva</i>	224	21,1%
Castiga-o logo para que não abuse <i>Estratégia rígida</i>	148	13,9%
Chama-o à atenção para que perceba que não são modos de estar na aula <i>Estratégia flexível</i>	691	65,0%
Totais	1063	100,0%

Verificamos que a maioria dos alunos assumem dizer que o professor com quem os alunos abusam mais nas aulas aplica também estratégias flexíveis. No entanto as estratégias permissivas e rígidas são bastante mais frequentes do que no indicador anterior relativo aos professores que mantinham um bom clima de trabalho.

8.2.2. Variações das estratégias não eficazes dos professores na sala de aula

Pretendemos com este quadro verificar quais são as variações desta pergunta.

Estratégias não eficazes dos professores na sala de aula	Género	NIF	Ano de escolaridade	Escola
G. L.	2	4	6	4
χ^2 observado	1,99	24,16	47,76	19,02
Prob. observada	0,37	<0,01	<0,01	<0,01

Na análise do quadro podemos verificar que existem variações nas estratégias não eficazes dos professores na sala de aula no que se refere ao NIF, ano de escolaridade e escola frequentada.

8.2.2.1. Estratégias não eficazes segundo o NIF

Pretendemos verificar a variação do NIF em relação às estratégias não eficazes dos professores na sala de aula perante o aluno.

NIF	Do 4º ao 6º Ano	Do 9º Ano ao Secundário	Curso Superior	Totais
Estratégias não eficazes				
Permissiva	47 16%	127 22%	49 25%	223 21%
Rígida	44 15%	59 10%	43 22%	146 14%
Flexível	197 68%	385 67%	106 54%	688 65%
Totais	288 100%	571 100%	198 100%	1057 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 24,16 Probabilidade observada < 0,01

A estratégia flexível, como caracterizando os professores que não conseguem manter um bom clima de trabalho, é bastante menos referida pelos alunos de Nif «curso superior» do que pelos colegas. Aliás neste grupo a referência às estratégias permissivas e rígidas atingem os valores mais elevado, em comparação com os colegas.

Podemos verificar ainda que à medida que aumentam as habilitações literárias dos pais, há maior percentagem de alunos a referir as estratégias permissivas.

8.2.2.2. Estratégias não eficazes segundo o ano de escolaridade

Pretendemos verificar a variação do ano de escolaridade em relação às estratégias não eficazes dos professores na sala de aula perante o aluno.

Ano de escolaridade	5º Ano	6º e 7º ano	8º Ano	9º Ano	Totais
Estratégias não eficazes					
Permissiva	34 15%	55 14%	65 30%	70 32%	224 21%
Rígida	37 16%	67 17%	22 10%	22 10%	148 14%
Flexível	155 69%	282 70%	128 60%	126 58%	691 65%
Totais	226 100%	404 100%	215 100%	218 100%	1063 100%

Graus de liberdade = 6 χ^2 observado = 47,76 Probabilidade observada = < 0,01

Os alunos que frequentam os 5º, 6º e 7º ano de escolaridade são os que qualificam mais as estratégias dos professores que não mantêm um clima de trabalho como flexíveis. Já para os alunos dos 8º e 9º anos a referência à permissividade é maior dos que entre os seus colegas mais novos. São também estes que menos referem estratégias rígidas.

8.2.2.3. Estratégias não eficazes segundo a escola

No quadro seguinte pretendemos analisar a variação da escola em relação às estratégias não eficazes dos professores na sala de aula perante o aluno.

Escola	Melgaço e Tangil	Valença	Monção	
Estratégias não eficazes				Totais
Permissiva	77 20%	96 28%	51 16%	224 21%
Rígida	45 12%	47 14%	56 17%	148 14%
Flexível	268 69%	205 59%	218 67%	691 65%
Totais	390 100%	348 100%	325 100%	1063 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado =19,02 Probabilidade observada = <0,01

Sãos os alunos das Escolas de Melgaço, Tangil e Monção que mais referem estratégias flexíveis nas situações de perturbação do ambiente de trabalho.

A estratégia permissiva é mais referida entre os alunos de Valença, embora em 2º lugar, a seguir à estratégia flexível.

8.2.3. Variações das estratégias não eficazes segundo estatuto nas redes de relação

Pretendemos com este quadro verificar quais são as variações desta pergunta.

Estratégias não eficazes na sala de aula	Estatuto na família	Estatuto face ao Diretor de Turma	Estatuto inter-pares
G. L.	6	4	4
χ^2 observado	5,44	6,57	24,16
Prob. observada	0,49	0,16	<0,01

Como podemos verificar pela análise do quadro, as estratégias não eficazes na sala de aula apenas varia com o estatuto inter – pares.

8.2.3.1. Estratégias não eficazes segundo estatuto inter-pares

O quadro que se apresenta a seguir mostra as estratégias não eficazes segundo o estatuto inter – pares.

Estatuto inter-pares não eficazes dos professores	De negado a esporádico	Forte	Muito forte	Totais
Permissiva	49 28%	103 22%	72 17%	224 21%
Rígida	36 20%	57 12%	55 13%	148 14%
Flexível	91 52%	306 66%	294 70%	691 65%
Totais	176 100%	466 100%	421 100%	1063 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 20,11 Probabilidade observada = <0,01

À medida que aumenta o estatuto inter pares aumenta a referência à estratégia flexível e diminui a estratégia permissiva.

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho procurámos compreender a experiências que os alunos fazem da escola. Para isso começámos por abordar a escola como sistema complexo e específico de interações. Detivemo-nos na especificidade não só das interações entre professores e alunos como da dinâmica do grupo turma, das interações dos alunos entre si. Também consideramos muito relevante a experiência que os alunos fazem dos diferentes sistemas de interação a que pertencem, nomeadamente a forma como se sentem considerados, tanto na relação com os pais, como na relação com o diretor de turma e ainda na relação com os colegas. As interações decorrem da convivência entre os diferentes atores do meio escolar e delas depende o tipo de clima que se vive na escola.

No instrumento de recolha de dados que construímos introduzimos assim vários conjuntos de indicadores. Por um lado, indicadores relativos ao estatuto que o aluno sente que lhe é dado nas decisões quer na família, quer com o diretor de turma quer nas decisões com os colegas. Por outro lado, procurámos delimitar a representação que os alunos têm sobre a sua turma, nomeadamente dos alunos empenhados, dos que têm uma atitude tática e dos perturbadores. No que toca ao clima optámos por nos centrarmos na dimensão relacional do clima, procurando captar a representação que os alunos manifestavam da sua relação quer com os professores quer com os colegas quer da convivência nos intervalos. Este último aspeto é relevante, se tivermos em consideração que os intervalos estão muito longe de serem espaços agradáveis e distendidos para todos os alunos. E por fim centramos a nossa atenção sobre a avaliação que os alunos

fazem das estratégias dos professores no que toca à eficácia na manutenção do clima de trabalho nas aulas.

Na análise que realizámos procurámos ver se havia variações destes indicadores, por um lado com as características dos respondentes (género, nível de instrução familiar ano de escolaridade e escola) e por outro com o estatuto que o aluno sente ter nas três redes de relação (na família, com o diretor de turma e com os colegas)

O quadro que apresentamos dá uma síntese das variações significativas registadas.

	Género	NIF	Ano de escolaridade	Escola	Estatuto na família	Estatuto face ao Diretor de Turma	Estatuto nas decisões inter-pares
Estatuto na família	0,1	0,52	0,13	0,03		<0,01	<0,01
Estatuto nas decisões da turma	0,01	0,01	0,01	<0,01	<0,01		<0,01
Estatuto nas decisões inter-pares	0,73	0,57	0,01	0,02	<0,01	<0,01	
Alunos empenhados	0,04	0,67	<0,01	0,15	<0,01	<0,01	<0,01
Alunos taticamente empenhados	0,42	0,87	0,01	0,01	0,19	0,05	<0,01
Alunos perturbadores	0,33	0,07	0,43	<0,01	0,08	0,21	<0,01
Relação com os professores	0,11	0,9	<0,01	0,05		<0,01	<0,01
Relação com os colegas	<0,01	0,16	0,57	0,04		<0,01	<0,01
Convivência nos intervalos	0,2	0,62	0,02	<0,01		0,02	0,02
Estratégias não eficazes dos professores	0,37	<0,01	<0,01	<0,01	0,49	0,16	<0,01

Depois de analisarmos os dados pudemos concluir que as variações significativas ocorrem mais sistematicamente com a escola que o aluno frequenta, o estatuto que sentem que lhes é reconhecido nas decisões inter – pares e com o diretor de turma.

Através do nosso estudo concluímos que, nas escolas das zonas rurais, os alunos de um modo geral, estabelecem melhor relação entre si. Os alunos que frequentam o 5º, 6º e 7º ano mantêm melhor relação com o professor e com o diretor de turma.

A posição do aluno dentro da família reflete-se na escola, na relação com o diretor de turma, nas decisões inter – pares e nas decisões da turma.

Tendencialmente foi constatado que, quer a relação com o diretor de turma quer com os colegas quer a convivência nos intervalos, variam no mesmo sentido no estatuto que o aluno sente ter quer nas decisões com o diretor de turma quer com os colegas. Quanto melhor é uma melhor tende a ser a outra.

Os resultados da nossa investigação não podem ser generalizados mas contextualizados às escolas onde o estudo foi realizado. No entanto, esperamos que seja um contributo na compreensão dos fenómenos educativos para futuras investigações.

O futuro é um desafio a todos os atores do ato educativo para a construção de uma sociedade em que impere uma interação saudável entre os seus membros.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, N. (2005), **Investigação Naturalista em Educação**, Porto, ASA Editores, SA
- ALVES- PINTO, C. (1995), **Sociologia da escola**, Lisboa, McGraw-Hill
- ALVES- PINTO, C. (2002), “A (In) Disciplina nas Escolas”, in TEIXEIRA, M. (coord), **O estado da Educação pela Voz dos seus Profissionais – análise dos resultados da Consulta Nacional da FNE**, ISET, Porto, pp. 107 - 126
- ALVES- PINTO, C. (2008), “Da complexidade da socialização escolar”, in ALVES PINTO, C. (org), **Alunos na Escola – imagens e interações**, Porto, Ed. ISET, pp.17-78
- AMADO, J., (2000), **Interação Pedagógica e indisciplina na aula**. Porto, Asa
- AMADO, J., (2002), **Interações e indisciplina na escola**, Porto, Asa
- AMADO, J. & FREIRE, I. (2009), **A (s) Indisciplina (s) na Escola - Compreender para prevenir**, Coimbra, ALMEDINA
- BALDRY, A. & FARRINGTON, D. (2000), “*Bullies* e delinquentes: Características pessoais e estilos parentais”, **Revista Portuguesa de Pedagogia**, XXXIV, (nº 1,2 e 3), pp.195-221
- BARROS, N., (2010), **Violência nas escolas - *Bullying***, Lisboa, Bertrand Editora.
- BLAYA et all (2006), “Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia”, **Revista de Educación**, 339, pp.293-315
- BORGES, P. (2008), “Alunos na Escola: imagens e interações de e com os professores”, in C. ALVES – PINTO (org.), **Alunos na Escola – imagens e interações**, Porto, ISET, pp. 117 - 204
- BOUDON, R. e BOURRICAULD, F. (1993), “Grupos”, **Dicionário Crítico de Sociologia**, S. Paulo, Ática, pp. 253-260

- COELHO, C. & MACHADO, C., (2010), “Violência entre jovens: Prevenção através da Educação por Pares”, **Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia**, Braga, Universidade do Minho, disponível em http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiForense_18.pdf consultado em 20/11/2010, p. 3368
- CURTO, P. (1998), **A escola e a indisciplina**, Porto, Porto Editora
- DEBARBIEUX, É. (2007), **Violência na escola**. Lisboa: Stória Editores
- DELORS et all (1997), **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília, Cortez / ASA
- DIOGO, A., (1998), **Famílias e Escolaridade – Representações parentais da escolaridade, classe social e dinâmica familiar**, Lisboa, Edições Colibri
- DOMINGUES, I.(1995), **Controlo disciplinar na escola - Processos e práticas**, Lisboa, Texto Editora
- ESTRELA, M. T. (2002), **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula**, Porto, Porto Editora
- FONSECA, A. (2000). “Comportamentos anti-sociais: uma introdução”. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Ano XXXIV, (nº 1, 2 e 3), pp. 9-36
- GAZIEL, H. (1987), “O clima psico-social da escola e a satisfação que os docentes do segundo grau encontram no seu trabalho”, **Le travail Humain**, tome 50, nº1/1987, pp. 35-45
- GUEDES, L. (2003), “Redes Comunicacionais na Escola EB2,3: Interações entre Professores e Pais”, in ALVES PINTO, C. e TEIXEIRA, M. (org), **Pais e Escola-Parceria para o sucesso**, Porto, ISET, pp.95-140
- HABER, J. (2009), **Bullying manual anti-agressão**, Lisboa: Artes Gráficas.
- HILL, M. e HILL, (2002), **Investigação por questionário**, Lisboa, Edições Sílabo

- JANOSZ, M. et al. (1998), “L’environnement socioéducatif à ‘école secondaire : un modèle théorique pour guider l’évolution du milieu”, **Revue Canadienne de Psycho-Education**, Vol.27, nº2, 1998, pp.285-306
- MARC, E. e PICARD, D., (s /d), **Interação Social**, Porto, Rés
- MELO, L ., (2008), “O poder e as estratégias dos alunos “, in ALVES - PINTO, C. (org), **Alunos na Escola – imagens e interações**, Porto, ISET, pp.205-228
- MONTANDON, C., (1994). “Les relations parents-enseignants dans l’école primaire: de quelques causes d’incompréhension mutuelle” P. DURNING, J. – P., POURTOIS, **Education et famille**, Bruxelles, De Boeck, pp. 189-205
- PEREIRA, B. (2002), **Para uma escola sem violência**, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- PERRENOUD, P., e MONTANDON, C. (1994), **Entre Parents et Enseignants. Un Dialogue Impossible**, Paris, Peter Lang S. A.
- PERRENOUD, Ph. (1995), **Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar**, Porto, Porto Editora
- PERRENOUD, Ph. (2008), **A pedagogia na escola das diferenças – fragmentos de uma sociologia do fracasso**, Porto Alegre, Ed. ARTMED (2ª edição)
- QUIVY, R., e CAMPENHOUDT L-V, (2005), **Manual de Investigação em Ciências Sociais - Trajectos**, Lisboa, Gradiva (4ª edição)
- RAMIREZ, F. (2001), **Condutas agressivas na idade escolar**, Lisboa, McGraw-Hill.
- SAMPAIO, D. (1996a), **Voltei à escola**, Lisboa, Caminho
- SAMPAIO, D. (1996b), “Indisciplina no contexto escolar”, **Noesis**, nº 37, pp.32-33
- SAMPAIO, D. (1997). **Indisciplina: um signo geracional?** Lisboa, Ministério da Educação/ Instituto Educacional.

- SEBASTIÃO, J., ALVES, M. & Campos, J. (2003). “Violência na Escola: Das Políticas aos Quotidianos”. **Sociologia, problemas e práticas**. (41), pp. 37-62.
- SILVA, L.(1999), **A indisciplina na aula**, Porto, Asa Editores
- TEIXEIRA, M. (1993), **O professor e a Escola. Contributo para uma abordagem organizacional**, Braga, (polic., tese de doutoramento)
- TEIXEIRA, M., (1995), **O professor e a escola**, Lisboa, McGraw-Hill
- TEIXEIRA, M., (2008), “Clima de Escola na perspectiva dos alunos”, in ALVES PINTO, C. (org), **Alunos na Escola – imagens e interações**, Porto, ISET, pp.79 – 116
- THIÉBAUD, M., (2005), “**Climat scolaire**”, disponível em <http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf>, consultado em 18/11/2010
- VEIGA, F. (2007), **Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais**, Coimbra, Almedina

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- ME, Decreto - Lei nº 117/2009 de 18 de Maio

OUTRAS ENTIDADES CITADAS

- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE - OMS, (2002)
- INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E TRABALHO – ISET