



MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO INTERNA
POLÍCIA DE SEGURANÇA PÚBLICA
INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS
POLICIAIS E SEGURANÇA INTERNA

Mediação de Comportamentos Desviantes em Meio Escolar: um Estudo de Caso

Dulce Alexandra de Jesus Dias

Dissertação de Mestrado em Ciências Policiais

(Área de Especialização de Criminologia e Investigação Criminal)

Orientação científica:

Mestre Nuno Poiares

setembro de 2013

Dissertação de Mestrado apresentada no Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna como exigência para a obtenção do grau de mestre em Ciências Policiais, área de especialização de Criminologia e Investigação Criminal.

Orientação científica:
Mestre Nuno Poiares

Lisboa
2013

“Por melhor que seja uma escola, por mais preparados que estejam seus professores, ela nunca vai suprir a carência deixada por uma família ausente.”

Gabriel Chalita

Agradecimentos

A presente dissertação foi o culminar de dois anos intensos que se seguiram a três igualmente intensos, de trabalho árduo e empenho, mesmo quando a disponibilidade não era a suficiente. Apesar de, na sua maioria, ter sido um trabalho solitário, não teria sido possível sem ajuda de algumas pessoas.

Assim sendo, agradeço a todos os que de alguma forma, quer direta quer indireta, contribuíram para a realização desta dissertação.

Agradeço especialmente ao meu Orientador, o Professor Nuno Poiares, por toda a disponibilidade que manifestou para acompanhar esta investigação, apoio, conselhos, indicações, estímulo e paciência.

Agradeço a todos os docentes do Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna que contribuíram para o enriquecimento dos meus conhecimentos.

Agradeço aos colegas de trabalho, que facilitaram com trocas e permutas de serviço, para que fosse possível a minha presença mais assídua ao longo do primeiro ano deste percurso.

Agradeço reconhecidamente aos entrevistados bem como aos inquiridos que participaram nesta investigação, pois a sua colaboração foi fundamental.

Agradeço também a toda a família e amigos pelo apoio, pedindo-lhes desculpas pelas minhas “ausências”.

A todos, um sincero e respeitoso obrigado.

Resumo

A presente investigação surge como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências Polícias na área de especialização em Criminologia e Investigação Criminal pelo Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna, tendo como fio condutor a resposta à pergunta: Estão os professores preparados para a mediação de conflitos que lhes são colocados pelos comportamentos desviantes dos alunos?

Para responder à questão de partida estruturou-se a dissertação em três capítulos, nomeadamente o enquadramento teórico, a metodologia, a apresentação e discussão dos dados e a conclusão.

O comportamento desviante é um fenómeno com múltiplas causas e distintas manifestações, abrangendo uma panóplia de comportamentos mais ampla que o crime. Foi opção neste estudo delimitar ao contexto escolar, em que as manifestações também são múltiplas, onde se pode falar de violência escolar, indisciplina e *bullying*, comportamentos esses que é necessário sinalizar e mediar.

Foram escolhidas duas escolas públicas de cidade de Lisboa, de onde foi retirada a amostra do corpo docente. No estudo recorre-se ao paradigma quantitativo e qualitativo, designadamente inquéritos (n=50) e entrevistas semi-diretivas (n=3). A análise de conteúdo a análise estatística feita através do SPSS foram as formas de tratamento dos dados utilizados. Os dados recolhidos indicam que existe uma escassez na formação em mediação de conflitos, que como principais causas da violência escolar e indisciplina encontramos a desestruturação familiar, uma crise de valores, o conhecimento da impunidade, a falta de reconhecimento da autoridade do professor. Os dados ainda nos indicam que a relação mantida entre as escolas e as forças de segurança é boa, destacando-se a mais-valia que é o programa Escola Segura.

Palavras-chave: Comportamento desviante, desvio, violência escolar, mediação.

Abstract

The present investigation comes up as partial requirement to obtain a Masters degree in Political Sciences specialized in Criminology and Criminal Investigation at Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna, having as its guideline the answer to the question: Are teachers ready to mediate in conflicts put forward by deviant behaviours from their students?

To answer this first question, the dissertation was structured in three chapters, namely, framing of the theory, methodology, the presentation and discussion of data and the conclusion.

Deviant behaviour is a phenomenon with multiple causes and distinct demonstrations, comprising a broader panoply of behaviours than crime. It was opted to limit this study to the school environment, in which demonstrations are multiple as well, where one can mention school violence, indiscipline and bullying, such behaviours that must be pointed out and mediated.

Two public schools were chosen in the city of Lisbon, from where a sample of the docent body was gathered. The study resorts to the quantitative and qualitative paradigm, mainly inquires (n=50) and semi-directive interviews (n=3). The analysis of content and the statistical analysis through SPSS were the forms of data processing used.

The collected data indicates that there is a shortage in the training in conflict mediation, and that we find family disruption, a crisis of values, the knowledge of impunity and the lack of acceptance of the teachers' authority as main causes school violence and indiscipline. The data also shows that the relation kept between schools and security forces is good, highlighting the merit in the Escola Segura program.

Key-words: deviant behaviour, deviation, school violence, mediation.

Índice

Agradecimentos.....	4
Resumo	5
Abstract	6
Índice.....	7
Índice de ilustrações	9
Índice de anexos.....	10
Índice de tabelas em anexo	10
Introdução.....	12
Capítulo I - Enquadramento Teórico	17
1.1- Comportamento desviante	21
1.2 - Violência	27
1.3 - Violência escolar	31
1.3.1- Indisciplina.....	37
1.3.2 - <i>Bullying</i>	40
1.4 - Conflito e Mediação.....	45
Capítulo II - Metodologia	51
2.1 - Instrumentos de recolha de dados	53
2.2 - Caraterização da população alvo	56
2.3 - Caraterização da Amostra.....	57
2.3.1 - Amostra dos entrevistados.....	57
2.3.2 - Amostra dos inquiridos	57
2.4 - Procedimentos	61
Capítulo III - Análise e Discussão de Resultados.....	65
3.1 Apresentação dos dados recolhidos pelos inquéritos	65
3.1.1 Resultados dos inquéritos acerca da Indisciplina/ Violência/ <i>Bullying</i>	65
.....	68

3.1.2 Resultados dos inquéritos acerca de mediação	70
.....	71
3.1.3 Resultados dos inquéritos acerca da relação com as forças de segurança/ legislação.....	71
3.2 Apresentação dos dados recolhidos pelas entrevistas	74
3.2.1 Resultados das entrevistas acerca da relação com a escola	74
3.2.2 Resultados das entrevistas acerca do comportamento desviante	76
3.2.3 Resultados das entrevistas acerca da mediação	77
3.2.4 Resultados da entrevista ao diretor de serviços de segurança escolar	78
3.3 Discussão dos Resultados	81
Conclusão.....	88
Referências bibliográficas	92
Anexos	98

Índice de ilustrações

Ilustração 1 - Modelo de análise de situações de violência na escola	36
Ilustração 2 - Distribuição da amostra em função do sexo	58
Ilustração 3 - Distribuição da amostra em função da idade.....	59
Ilustração 4 - Distribuição da amostra em função do estado civil.....	59
Ilustração 5 - Distribuição da amostra em função dos anos de serviço.....	60
Ilustração 6 - Distribuição da amostra em função da situação profissional	61
Ilustração 7 - Distribuição da amostra em função da evolução do comportamento desviante	65
Ilustração 8 - Distribuição média do procedimento adotado perante infração ..	66
Ilustração 9 - Distribuição por escola de vítimas de crime	67
Ilustração 10 - Distribuição das vítimas pelo tipo de crime.....	67
Ilustração 11 - Distribuição em função do apoio prestado às vítimas pelas entidades/colegas	68
Ilustração 12 - Distribuição em função da preparação para o fenómeno bullying	69
Ilustração 13 - Distribuição em função da atitude tomada perante situações de Bullying.....	69
Ilustração 14 - Distribuição em função da escola mediante o sentimento de incapacidade em mediar conflitos	70
Ilustração 15 - Distribuição em função da classificação de importância da formação em mediação de conflitos.....	71
Ilustração 16 - Distribuição em função da classificação da relação com as forças de segurança.....	72
Ilustração 17 - Distribuição em função da classificação da imagem sobre a legislação	73

Índice de anexos

Anexo I - Guião de entrevista – Diretora da Escola.....	I
Anexo II - Guião de entrevista – Diretor de serviços de segurança escolar	III
Anexo III - Inquérito	IV
Anexo IV - Transcrição de entrevista - Entrevistado 1	XI
Anexo V - Transcrição de entrevista – Entrevistado 2.....	XVIII
Anexo VI - Transcrição de entrevista – Entrevistado 3	Erro! Marcador não definido.
Anexo VII – Tabelas de frequências - SPSS	Erro! Marcador não definido.

Índice de tabelas em anexo

Tabela 1 - Tabela de frequência - sexo.....	XXXII
Tabela 2 - Tabela de frequência - Idade	XXXII
Tabela 3 - Tabela de frequência - estado civil.....	XXXII
Tabela 4 - Tabela de frequência - anos de serviço	XXXIII
Tabela 5 - Tabela de frequência - situação profissional	XXXIII
Tabela 6 - Tabela de frequência - evolução do comportamento desviante	XXXIII
Tabela 7 - Tabela de frequência - casos de violência e indisciplina.....	XXXIV
Tabela 8 - Tabela de frequência - participação ao diretor	XXXIV
Tabela 9 - Tabela de frequência - advertência.....	XXXIV
Tabela 10 - Tabela de frequência - ordem de saída da sala de aula	XXXV
Tabela 11 - Tabela de frequência - Ignora	XXXV
Tabela 12 - Tabela de frequência - já foi vítima de algum crime	XXXV
Tabela 13 - Tabela de frequência - que crime?.....	XXXVI
Tabela 14 - Tabela de frequência - classificação do apoio da instituição de ensino.....	XXXVI
Tabela 15 - Tabela de frequência - classificação do apoio do ministério da educação.....	XXXVI

Tabela 16 - Tabela de frequência - classificação do apoio da direção da escola	XXXVII
Tabela 17 - Tabela de frequência - classificação do apoio dos colegas ...	XXXVII
Tabela 18 - Tabela de frequência - preparado para o fenómeno de Bullying	XXXVII
Tabela 19 - Tabela de frequência - nunca presenciei	XXXVIII
Tabela 20 - Tabela de frequência - reporte à direção da escola	XXXVIII
Tabela 21 - Tabela de frequência - chamei atenção do agressor	XXXVIII
Tabela 22 - Tabela de frequência - reporte aos pais / encarregado d educação	XXXVIII
Tabela 23 - Tabela de frequência - não tomei nenhuma atitude	XXXIX
Tabela 24 - Tabela de frequência - outra atitude.....	XXXIX
Tabela 25 - Tabela de frequência - qual.....	XXXIX
Tabela 26 - Tabela de frequência - incapaz de mediar conflitos	XL
Tabela 27 - Tabela de frequência - formação em mediação de conflitos	XL
Tabela 28 - Tabela de frequência - abordagem em mediação de conflitos durante o percurso académico	XL
Tabela 29 - Tabela de frequência - importância da formação em mediação de conflitos	XLI
Tabela 30 - Tabela de frequência - Relação com as forças de segurança	XLI
Tabela 31 - Tabela de frequência - atuação das forças de segurança.....	XLI
Tabela 32 - Tabela de frequência - atuação dos tribunais	XLII
Tabela 33 - Tabela de frequência - imagem sobre a legislação	XLII
Tabela 34 - Tabela de frequência - escola em estudo	XLII

Introdução

Esta investigação surge na sequência da conclusão da fase curricular do Mestrado de Ciências Policiais na especialização de Criminologia e Investigação Criminal, no Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna e pretende estudar a mediação de comportamentos desviantes em meio escolar, a partir de uma análise exploratória em duas escolas da cidade de Lisboa, com ambiente envolvente diferente. Procuramos, compreender as perceções do corpo docente relativamente à mediação do comportamento desviante dos alunos.

A violência em meio escolar tem vindo a ter grande visibilidade, aparecendo regularmente casos evidenciados nos meios de comunicação social. Surgem novas realidades, e é necessário enfrentar e mediar os comportamentos que afetam a convivência escolar, pois a escola tem três papéis claramente definidos: uma dimensão epistemológica, uma dimensão de socialização e uma dimensão de profissionalização. Uma vez que tem a tarefa de apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade, prepara os alunos para o convívio com a sociedade e assegura a quem a frequenta qualificação para o trabalho em aspetos produtivos bem como morais (Antunes, 2003).

A escola tornou-se com o evoluir dos tempos e com o emergir do conhecimento bastante importante, “hoje, a literacia é elevada, ou seja, praticamente toda a gente sabe ler e escrever a um nível básico. Quase todos os membros de uma dada sociedade têm consciência de lhes pertencer, tendo pelo menos conhecimento da sua posição geográfica no mundo e da sua história” (Giddens, 2010, p. 495), levando à criação de locais próprios de ensino verificando-se assim, neste contexto diversas formas de conflito e violência, tornando-se necessário dar atenção à convivência, dar importância às relações interpessoais dos alunos, abordar os conflitos de forma dialogada e democrática a fim de assegurar uma certa estabilidade.

As diferentes formas de manifestação de violência praticadas nas escolas tem vindo a ser evidenciadas em diversas investigações e em

diferentes áreas de investigação, conduzindo também a área da criminologia a estudar o fenómeno, “ recentemente, na emergência do paradigma das inter-relações sociais, a investigação passou a incidir nas trajetórias em que o ato desviante ou criminal se insere. A escola, enquanto instituição de socialização, e com a qual estes estabelecem uma intensa inter-relação social condicionadora das suas trajetórias de conformidade ou desvio, passou a ser um objeto de estudo determinante para a compreensão dos fenómenos do desvio e da criminalidade, não só no meio escolar mas também na sociedade em geral” (Leonardo, 2009, p. 12).

A enfatizar a importância deste estudo considera-se crucial e entrada em vigor da Lei nº51/2012 de 5 de setembro, no ano letivo de 2012/2013, que aprova o estatuto do aluno e ética escolar. A criação deste diploma dotou as escolas de uma ferramenta para combater a violência, nomeadamente entre alunos e professores, reforçando desta forma a autoridade dos professores, tornando-se assim relevante este estudo de violência em ambiente escolar. Motivou ainda a realização deste estudo, a minha vontade de compreender e interpretar os diversos fenómenos de comportamento desviante em contexto escolar e a sua mediação, no sentido de tornar a escola num local mais agradável e isento de conflitos.

Diferentes perspetivas abordam o fenómeno da violência praticada nas escolas, que abarca uma alargada variedade de situações, comportamentos, atos e atitudes, tornando difícil limitá-la e distingui-la (Leonardo, 2009), pelo que neste estudo se adota o conceito de comportamento desviante, pela sua conceção abrangente que permite incluir comportamentos que constituem violações das normas legalmente impostas e comportamentos que não são legalmente puníveis mas que violam normas sociais que são considerados inaceitáveis tendo em conta o contexto onde são praticados.

Da convivência e da forma de confrontação de duas pessoas ou mais, podem ocorrer conflitos interpessoais e sociais que se desenvolvem de numerosas maneiras, por si só, o conflito não é a deterioração das relações mas pode produzir esse efeito, pelo que, é necessário lidar de forma sensata com os conflitos.

A escola é um dos fundamentais agentes de socialização para as crianças, mas que, se instalado o sentimento de insegurança pode ser o local mais temido por elas, daí que seja necessário reconhecer este espaço um local não só de transmissão de conhecimentos mas também como um local favoreça a transformação de uma sociedade menos violenta, menos desviante. Tendo desta forma a figura do professor um papel extremamente marcante e essencial, que acumula responsabilidades, uma vez que, lidam com muitos alunos em simultâneo, cada vez mais diversos e complexos, com características muito diferentes e cujo os comportamentos são grande parte das vezes imprevisíveis e bastante distintos uns dos outros, tendo necessidade de dar resposta à diversidade cultural, pelo que, é em torno da comunidade docente que se debruça este trabalho.

Face ao fenómeno de violência praticado nas escolas, em que muitos comportamentos são recíprocos, tornando-se difícil distinguir os agressores das vítimas e as vítimas dos agressores, reivindica-se o carácter educativo da mediação, que nos últimos anos tem-se tornado importante em diversas áreas mas que, no entanto no contexto educativo tem vivido uma implementação mais lenta, contudo destaque-se as suas enormes potencialidades, tanto na resolução dos diversos conflitos que surgem como na construção de hábitos democráticos em que o respeito ocupe um lugar primordial na convivência social.

Os principais objetivos desta investigação são, pois, os seguintes:

- Analisar a preparação dos professores para mediar comportamentos desviantes.
- Diagnosticar os comportamentos desviantes dos alunos em ambiente escolar.
- Identificar quais as maiores dificuldades sentidas pelos professores para impor disciplina.
- Analisar a perceção dos professores relativamente ao crime na área envolvente à escola bem como na própria escola.
- Compreender a relação com as forças policiais, bem como as fragilidades nessa relação.

Perante a minha proposta de estudo e traçados os objetivos, seguindo o sugerido por Quivy & Campenhout (1992), o trabalho deve começar por apresentar um ponto de partida, uma questão que consiga expressar o que procuro saber:

- ↪ Estão os professores preparados para a mediação de conflitos que lhes são colocados pelos comportamentos desviantes dos alunos?

O presente estudo será de natureza exploratória, e nele procurarei dar resposta à questão anteriormente apresentada, realizando um estudo de caso em duas escolas preparatórias públicas da cidade de Lisboa, com meios envolventes distintos e à partida diferentes entre si. A amostra alvo deste estudo é o corpo docente de ambas as escolas.

A dissertação encontra-se estruturada em três capítulos. No primeiro, a partir da revisão da literatura, procede-se à abordagem de conceitos fundamentais tais como violência, violência escolar, indisciplina, *bullying* e mediação, identificam-se tipologias e apontam-se alguns fatores de risco que conduzem a tais comportamentos.

No segundo capítulo apresenta-se a metodologia utilizada, onde se optou por um estudo de caso, a descrição dos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a entrevista e o inquérito, os procedimentos adotados, sendo que para as entrevistas e respostas abertas dos inquéritos optou-se pela análise de conteúdo e as respostas fechadas dos inquéritos foram codificadas e tratadas estatisticamente com o programa SPSS. Neste capítulo é feita ainda a caracterização do universo bem como da amostra utilizada no estudo, sendo que nas entrevistas temos uma amostra de $n=3$ e nos inquéritos $n=50$.

No terceiro e último capítulo procede-se à apresentação dos resultados, expondo-se em diferentes subcapítulos os resultados por ambos os instrumentos de recolha. Inicialmente apresenta-se os dados recolhidos pelos inquéritos em três partes respeitando a divisão efetuada na construção do mesmo. Seguida da apresentação dos dados recolhidos pelas entrevistas, que são apresentados primeiramente os resultados das entrevistas às diretoras das

escolas em estudo e posteriormente ao diretor de serviços de segurança escolar do ministério de educação e ciência.

Seguido à discussão dos resultados, finaliza-se esta dissertação com a sistematização das conclusões, onde se dá resposta à questão inicial e aos objetivos enunciados anteriormente.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

O enquadramento teórico encontra-se estruturado numa breve introdução contextual ao tema, seguida de quatro grandes partes: uma que se debruça sobre o comportamento desviante, outra acerca da violência de forma geral, uma terceira sobre violência escolar, abarcando o fenómeno da indisciplina e o fenómeno *bullying*, e finalizando-se com uma parte relativa ao conflito e a mediação.

Sociedade é um termo bastante geral, “pode significar tudo, desde um povo primitivo não civilizado a uma nação-estado, ou desde a referência mais geral à espécie humana a grupos organizados relativamente pequenos de pessoas” (Mitchell, p. 431).

Para que a vida em sociedade seja possível, as sociedades humanas procuram continuamente garantir a sua constituição e existência através de conjuntos de ideias, valores, normas e comportamentos comuns que se designam cultura, que “numa sua definição lata, refere-se àquela parte do reportório total da ação humana (e seus produtos), que é social, oposta ao que é geneticamente transmitido” (Mitchell, p. 126); “o processo mediante o qual os indivíduos e os grupos aprendem e interiorizam as normas culturais e os valores próprios do contexto social de pertença” (Demartis, 1999, p. 43) entende-se por socialização e é por intermédio deste processo que os indivíduos aprendem os papéis sociais e cada um desenvolve um sentido de identidade, que entende, e atribui graus de importância e prioridades, a sociedade é um conjunto de inter-relacionamentos que ligam os indivíduos entre si (Giddens, 2010).

Existem situações que dificultam a estabilidade da comunidade e que afetam um número significativo de pessoas, tais como o desemprego, a exclusão social, a saúde, a educação, a habitação, a poluição, a violência e a criminalidade. É este último que vamos analisar.

Existem indivíduos que se recusam a viver da mesma forma que a maioria, em desacordo com as regras, e cujo comportamento pode parecer

estranho, sendo entendidos como indivíduos desviantes. A noção de indivíduo desviante nem sempre é clara e a diferença entre crime e desvio não é linear (Giddens, 2010).

O início da abordagem científica do crime situa-se no século XIX. A primeira vez que se usou o termo criminologia como ciência que estuda o crime foi em 1879, pelo francês Topinard (Dias & Andrade, 2013). No entanto, a denominação do termo criminologia não é consensual entre os autores. Para uns a criminologia deve apelar aos conhecimentos de diversas áreas do conhecimento científico tais como a Psicologia, a Psiquiatria, a Biologia e a Sociologia; para outros a utilização do termo criminologia serve para mencionar uma especialização da sociologia que trata o crime (Machado, 2008).

A criminologia como ciência contém uma interdisciplinaridade, uma vez que consiste numa multiplicação de técnicas, cooperando e coordenando os conhecimentos do problema criminal (Dias & Andrade, 2013). Quando surgiu, a criminologia não se constituiu como a ciência do crime, mas sim como a ciência do criminoso (Robert, 2007). A criminologia analisa e conhece o fenómeno criminal, descreve-o, compreende-o e explica do que é feito o fenómeno criminal. “Para o conter sem atentar contra os nossos valores é preciso estudá-lo. É para responder a esta necessidade de análise e de conhecimento que a criminologia existe” (Cusson, 2011, p. 13).

Por que motivo alguns indivíduos parecem mais predispostos que outros a cometer delitos? As respostas à questão anteriormente exposta têm variado consoante as épocas históricas bem como os conhecimentos teóricos e empíricos, fruto das pesquisas sobre o que hoje se designa de comportamentos desviantes, delinquentes ou criminosos (Ferreira, 2004; Machado, 2008).

Podemos apontar três momentos históricos nos quais vão variando as respostas. Num primeiro momento, explicam-se os comportamentos delinquentes ou as causas destes por poderes sobrenaturais. Eram causas extrínsecas, atribuídas às ações dos deuses. Estas explicações extrínsecas acompanham também as explicações do segundo momento histórico, sendo-

lhe associadas algumas qualidades abstratas intrínsecas, tais como a moralidade, o egoísmo, a desonestidade. Por último, num terceiro momento histórico, a explicação dos comportamentos delinquentes socorre-se das características observáveis e quantificáveis, de natureza biológica, psicológica e social (Ferreira, 2004).

O conceito criminológico de crime assenta numa dupla referência, a jurídica e a sociológica. O conceito jurídico de crime define que crime é todo o comportamento que a lei tipifica como tal, conceito que é reforçado pelas estatísticas criminais. Contudo, esta definição implicaria que a criminalidade oficial concentra toda a criminalidade que verdadeiramente é cometida (Machado, 2008; Dias & Andrade, 2013).

Helena Machado defende que na definição jurídica de crime existem três elementos essenciais, a saber, os danos, o consenso social e as respostas oficiais, sendo que “os danos remetem para a natureza, dimensão e severidade dos prejuízos e males causados e que tipo de vítimas foram atingidas; o consenso social sobre os impactos criados pela ocorrência do crime; as respostas oficiais, que implicam a existência de legislação criminal que especifica as circunstâncias em que um ato danoso pode ser classificado como crime e quais as sanções a dirigir a quem cometeu” (Machado, 2008, p. 29).

Do ponto de vista metodológico e epistemológico o conceito legal de crime segundo Sellin era inadequado para a criminologia, para esta poder assumir-se como ciência. Sellin define crime como sendo uma transgressão a normas de conduta criadas pela sociedade e que podem variar consoante o grupo social e as categorias universais do crime que é interpretado por diferentes sociedades da mesma forma (Machado, 2004; Dias & Andrade, 2013). Este conceito de Sellin apenas contrapõe as normas de conduta com as normas jurídicas pelo que é criticado por diversos autores, uma vez que não apresenta um conceito sociológico universal e claro de crime, sendo que a abordagem sociologia para a generalidade dos autores assenta no conceito de desvio (Machado, 2008).

Philippe Robert define o vocábulo crime afirmando que “o vocabulário jurídico francês reserva esta palavra para designar as infrações mais duramente punidas, aquelas julgadas pelo Cour d’assises¹. Segundo a tradição que remonta a Durkheim, a sociologia geralmente emprega esse termo num sentido mais amplo, para designar todo o comportamento que o direito tipifica, sujeitando-se o autor a uma pena. Esse uso está conforme a etimologia francesa (Dictionnaire historique de la langue française, Paris, Le Robert, 2000, vol.1, p.565) (...)” (Robert, 2007, p. 8). Mas o autor adverte para o facto de tais definições serem meras convenções, já que o crime é um tema difícil quando estamos perante reflexões sobre o ordenamento ou a desordem das relações sociais.

Pode concluir-se que a criminologia “terá de operar com a pluralidade de conceitos de crime. Na medida em que, para efeitos de exposição e de síntese, se afigura útil um conceito criminológico geral de crime, este deverá conceber-se como algo mais do que um mero conceito sociológico (como comportamento desviante, socialmente danoso, capaz de provocar reações emotivas) e, simultaneamente, como algo mais do que o puro conceito jurídico-legal” (Dias & Andrade, 2013, p. 90).

O fenómeno criminal tem sido estudado por diversas ciências: a Biologia, o Direito, a Filosofia, a Psicologia, a Antropologia e a Sociologia. O positivismo criminológico reivindica que os comportamentos delinquentes podem ser explicados por três abordagens científicas explicativas e distintas do crime, nomeadamente as teorias bioantropológicas, as teorias psicodinâmicas e psicossociológicas e as teorias sociológicas.

Na perspetiva das teorias biantropológicas o crime é explicado pela estrutura orgânica do homem delinquente, sendo postulado que existe uma relação de pré-determinação entre a constituição física dos delinquentes e os seus comportamentos, atribuindo as causas do crime aos estigmas exteriores. Estas teorias acreditam que é possível individualizar o delinquente como alguém diferente, contra o qual devem recair medidas de política criminal.

¹ N.T.: Tribunal especial que compreende nove jurados populares e três juizes togados presidentes.

Na perspectiva das teorias psicodinâmicas, o delinquente é entendido como diferente não pela sua constituição física, como entendem as teorias biantropológicas, mas pelas transformações da sua formação e dos níveis de sucesso ou insucesso do seu processo de aprendizagem e socialização. O postulado destas teorias é que os homens nascem antissociais por natureza, em última instância a causa do crime é social e a personalidade é moldada durante a infância.

As teorias psicossociológicas estudam a conformidade, indagam qual a natureza dos vínculos que ligam o indivíduo à sociedade, quais as resistências dos indivíduos que levam a superar os impulsos naturais e a obedecerem às regras.

A perspectiva sociológica esclarece a intencionalidade crítica que tende a ser globalizante na interpretação do crime, bem como sugere mais diretamente a pluralidade de dimensões e planos que se redimensionam e faz delinear novos moldes de conteúdo e alcance, compreende as implicações político-criminais. A abordagem sociológica do crime não se esgota na Sociologia, convoca diversas áreas do saber tais como a Antropologia, a Psiquiatria, a Economia, a Psicologia. A análise sociológica pode ser efetuada em três grandes dimensões:

- Pelo estudo da produção e feitura das leis.
- Pelo estudo de violação das leis e das suas causas.
- Pelo estudo da reação social ao crime (Machado, 2008; Dias & Andrade, 2013).

1.1- Comportamento desviante

Um comportamento só pode ser considerado ilegal quando existe um regulamento específico a defini-lo como tal. No entanto, as leis criminais mudam ao longo do tempo, entre as diferentes sociedades, e estas têm

diferentes normas de conduta que não podem ser todas refletidas na lei. É neste contexto que surgem termos como desvio, conduta antissocial, não conformidade, visto que o termo crime não consegue abarcar todos os atos de transgressão (Muncie & McLaughlin, 1996). Os membros de uma determinada cultura comportam-se em consonância com as suas normas e valores, sendo que “as normas são as regras de comportamento que refletem ou incorporam os valores de uma cultura” e os “valores atribuem significados e orientam os seres humanos na sua interação com o mundo social” (Giddens, 2010, p. 22).

O termo norma “invoca o esquadro da arquitetura e, por analogia, o modelo contra o qual se afere a conformidade duma conduta. Os juristas por vezes distinguem norma da regra, no sentido de texto legal, para manifestar o temor de que a prescrição jurídica concreta possa decair ao nível de um simples expediente normativo. A instrumentalização do direito pode suscitar angústia entre seus profissionais ou teóricos. Essa distinção não é prática sociológica corrente. Se alguns autores percebem nisso um preciosismo conceitual de certa utilidade, a maioria dos sociólogos não fazem diferença entre norma e regra, não constantemente, em todo caso” (Robert, 2007, p. 40), é a transgressão sancionada que reforça “a norma, modelo de representação e de ação que padroniza comportamentos, a norma é um ato volitivo, pois supõe prescrição e justificabilidade: é uma maneira de pensar ou de agir, socialmente definida e suscetível de sanção” (Robert, 2007, p. 41).

O desvio tem sido atribuído como algo inerente a um certo tipo de comportamento ou pessoa: o delinquente, o homossexual, o doente mental, entre outros, e, de facto, esta foi uma posição que teve credibilidade até às teorias de patologia social. Contudo, é ainda importante na pesquisa clínica e criminológica. No entanto, para os sociólogos, desvio é visto, não como um tipo de pessoa, mas sim como uma propriedade formal de situações sociais e sistemas sociais. Desvio é um conceito ambíguo e volátil, já que quem é desviante ou o que é desviante depende de uma sólida compreensão das normas e dos processos de rotulagem (comportamentos sobre os quais se constrói um estigma) em determinados contextos sociais (Marshall, 1998). “O termo desvio usa-se em referência a um comportamento que infringe as regras

ou expectativas de outrem, e que provoca desaprovação ou castigo” (Mitchell, p. 144).

Numa primeira fase, o comportamento desviante era visto por autores como Cesare Lombroso como uma patologia individual mais clínica. Numa segunda fase, dominada pelos trabalhos de Émile Durkheim, o desvio é visto como um fenómeno social que se pode designar por socioestatística. Howard Becker (1963), no seu famoso livro *Outsiders*, remete desvio para um campo de análise muito amplo, pois não é uma qualidade que reside no próprio comportamento mas sim nas interações entre os indivíduos, a sociedade e os sistemas de normas que norteiam as condutas dos atores sociais em determinado contexto. Já em pleno século XX, desvio passa a ser entendido como consequência de definição social (Ferreira, et al., 1995).

Vários são os comportamentos que podem ser considerados desviantes ou criminosos porque violam prescrições normativas, legais ou direitos humanos. No entanto, não existe denominador comum que una estes atos. A sociedade tem interpretações diversas da realidade, e essas interpretações são aprendidas através das formas como as pessoas percebem e reagem, positiva e negativamente aos diversos comportamentos dos outros. Esta diversidade pode produzir consenso ou conflito. O processo de negociação que envolve o infrator, a polícia, os tribunais, os advogados, os juizes é que define o comportamento de uma pessoa como criminosa. Assim, é a própria sociedade que estipula as regras, as infrações que constituem crime e assim sendo também cria o crime (Muncie & McLaughlin, 1996).

A verificação do cumprimento destas regras, da aplicação das sanções a quem não as cumprir, a socialização de normas e valores designa-se controlo social, que pode ser utilizado em dois sentidos. Num sentido restrito, a sua função é vigiar e punir, através de um conjunto de mecanismos que monitorizam as ações individuais e as sanções positivas nos comportamentos positivos e as sanções negativas nos comportamentos negativos. Atuam no individuo de forma externa e após a infração, num sentido mais amplo,

considera-se que o controlo social tem também uma dimensão interna e antecipadora (Ferreira, et al., 1995).

Alguns fenómenos da vida quotidiana são bem organizados e classificados, outros não. O desvio decorre da construção e aplicação das regras morais e está intimamente ligado ao exercício do poder e da aplicação das leis (Downes & Rock, 2007). Algumas pessoas podem ignorar ou não entender bem as consequências automáticas dos seus comportamentos, tanto as consequências negativas como as positivas, e por isso continuam a agir como se não existissem essas mesmas consequências.

Por exemplo, o álcool é relativamente barato e amplamente disponível, e os prazeres do álcool são conhecidos e reconhecidos por grande parte da população. Para muitas pessoas, o controlo normativo é ausente; no entanto, o autocontrolo prevê o consumo em locais públicos e privados. O autocontrolo tem uma variedade de configurações, muitas das quais não têm vigilância legal ou social. Numa montanha solitária ninguém verifica se os limites de velocidade são cumpridos, mas eles estão impostos e o risco de acidente está presente: ocorre o risco das sanções naturais. O mesmo acontece com o uso excessivo de drogas, o comportamento sexual promíscuo, as lesões corporais, as doenças, a deterioração e até mesmo a morte, são sanções naturais intrinsecamente presentes. Os sistemas normativos e legais evoluíram para chamar a atenção para as consequências desses comportamentos (Hirschi & Gottfredson, 1994).

Conforme “S. Dinitz, há cinco categorias de desvio e, por conseguinte, de desviantes:

- O desvio como contraste refere-se ao prevalecente modelo físico, fisiológico ou intelectual (é o caso dos indivíduos disformes e dos deficientes mentais);
- O desvio como infração das normas religiosas e ideológicas que recusa a ortodoxia (é o caso dos hereges e dos dissidentes);
- O desvio como infração das normas jurídicas (é o caso dos ladrões e dos assassinos);

- O desvio como comportamento disforme da definição cultural de saúde mental (é o caso dos indivíduos psicopatas e dos neuróticos);
- O desvio como rejeição dos valores culturais dominantes (é o caso dos *hippies* e dos *punks*)” (Demartis, 1999, p. 101).

Desvio e crime “não são sinónimos, embora muitas vezes se sobreponham” (Giddens, 2010, p. 205). O conceito de desvio é mais amplo que o conceito de crime, existem muitas manifestações de comportamento desviante que não são sancionadas pela lei (Giddens, 2010). Desvio “é o conjunto de comportamentos e de situações que os membros de um grupo consideram não conformes as suas expectativas, normas ou valores e que por isso, correm risco de suscitar condenação e sanções da sua parte” (Cusson, 1996, p. 414). O crime “é sem dúvida um comportamento, mas um comportamento valorado pelo direito, que ameaça seu autor uma pena, ou seja: um comportamento tipificado” (Robert, 2007, p. 19).

Desvio pode não ser suscetível de uma única definição, de uma única explicação. Cada teoria tem a sua própria história, dando oportunidades distintas para explicar o crime e o comportamento desviante (Downes & Rock, 2007). A criminologia radical fala da opressão e da alienação operadas pelas instituições da sociedade capitalista. A criminologia funcionalista entende o crime e o desvio como consequência das pressões estruturais e da ausência de regulação moral na sociedade. Durkheim defendia que o crime e o desvio eram inevitáveis e essenciais, tinham funções importantes: o desvio tem uma função adaptativa e promove a manutenção de limites.

Merton argumentou que o desvio era consequência das desigualdades económicas na sociedade. A teoria das subculturas afirma que os grupos delinquentes oriundos da classe dos trabalhadores não se conformavam com as normas da classe média. Nas teorias interaccionistas o desvio é entendido como um fenómeno socialmente construído. Em 1949, Sutherland foi o primeiro investigador a sugerir que o desvio pode ser aprendido com os outros. Este autor afirmou que o comportamento criminoso é transmitido de geração em

geração através da aprendizagem dentro dos grupos. A teoria da rotulagem entende que desvio é um processo de interação entre os que se desviam e os que não o fazem. A teoria do controle retrata as restrições institucionais como indispensáveis para o crime na sociedade e o desvio torna-se a regressão à vida selvagem (Giddens, 2010; Ray, 2011).

Não há acordo sobre o conceito fixo de desvio mas, como afirma Helena Machado, “o conceito de desvio assenta em dois pressupostos básicos: (i) engloba comportamentos que violam as expectativas da maioria dos membros da sociedade; (ii) suscita reações negativas, considerando-se que é ato que deve estar sujeito a sanções” (Machado, 2008, p. 31).

Associado ao estudo do comportamento desviante, surge o termo incivildade, usado para os comportamentos sociais ausentes de boas maneiras, termo muito divulgado a partir do artigo intitulado “Broken Windows”. Os autores deste artigo indicam que as pessoas se sentem mais seguras se não forem incomodadas por pessoas desordeiras, não necessariamente pessoas violentas, mas mendigos, bêbedos, prostitutas, toxicodependentes, desocupados. A percepção da população é a de que o crime floresce onde o comportamento desordenado não for controlado, dando-se grande importância à prevenção, à presença policial, para atenuar os pequenos delitos, os pequenos vidros partidos, uma vez que um vidro partido num edifício abandonado rapidamente dá aso a que outros se partam (Wilson & Kelling, 1982).

Sebastian Roché define incivildades como um conjunto diversificado de incómodos sociais, tais como cuspir, grafitar os muros da cidade, provocar danos no património público, insultar, provocar ruídos junto a edifícios e residências, desrespeitar as pessoas de idade, infringindo as regras básicas da vida social (Roché, 2000). São atos e comportamentos entre os indivíduos e o espaço público, excluindo atos violentos com graves consequências, tendo essencialmente um carácter público (Roché, 2002).

Incivildade é um termo fortemente ambíguo, podendo estigmatizar populações por ter conotações altamente negativas. Os investigadores

franceses usam o conceito para as agressões verbais, as faltas de respeito, para pequenos delitos que, repetidos, podem ser bastante danosos.

Atualmente, tende-se a adotar o uso do termo microviolência, que pode ser descrito em termos de incivilidade ou de intimidação, que demonstram que a violência tanto para quem a comete como para a vítima não é limitada a um elemento traumático. É por vezes praticada repetidamente e é por vezes de difícil percepção. Sendo praticada de forma ténue, provoca danos graves, levando a um sentimento de impunidade no perpetrador. A microviolência baixa o nível de autoestima das vítimas anulando a possibilidade de lidar coletivamente com a civildade (Derbabieux & Blaya, 2002). A “delinquência contemporânea e os desvios que gravitam em seu redor são incentivados por um acréscimo de solicitações e por uma carência de regulações” (Cusson, 1996, p. 449).

1.2 - Violência

O termo violência é usado para uma diversidade de ações e causas, “tem sido usado como referência para uma multiplicidade de ações e de agentes. Violência do estado, violência dos média, violência da exclusão social, violência de certos rituais, violência de atos criminosos – roubos, sequestros, assassinatos –, violência do trabalho infantil, violência na infância, violência contra a mulher, violência nas relações quotidianas, violência dos pequenos gestos, violência presente na constituição do psiquismo” (Souza, 2005, p. 27).

Porém, se algumas das vezes em que se aplica o termo violência não há dúvidas quanto ao seu efeito violento, outras há em que a consciência de quão violento é aquele ato não está presente. A analisar situações ou afirmações violentas está associado o risco de se revelarem maniqueístas (o bem e o mal como essências claramente distinguíveis), e funcionarem como justificação para o uso excessivo da força sobre o outro, seja um sujeito determinado ou uma nação. Em todos nós existe uma disposição para a violência, que é uma

marca assustadora no cotidiano e que nos sensibiliza. No entanto, nem sempre é fácil precisar o conceito nem reconhecer a sua extensão (Souza, 2005).

Derbabeux considera satisfações e dificuldades da palavra violência quando também se coloca perante a dificuldade de considerar o que é ou não é violência, questionando o uso abusivo do termo do ponto de vista epistemológico para denominar o fenômeno de formas altamente díspares. Cita Bonafé Shmitt, que, em 1997, “denuncia a ‘visão inflacionista da violência’, conceito sob o qual ‘foram agrupadas não apenas a agressão física, a extorsão e o vandalismo, mas também aquilo que é conhecido como ‘incivilidade’: falas ofensivas, linguagem chula, xingamentos e humilhações” (Derbabeux & Blaya, 2002, p. 18), tomando o conceito como abrangente e com alguma confusão semântica.

A questão da violência é muito controversa pois o mesmo comportamento pode ser julgado violento em algumas circunstâncias e noutras não, dependendo do contexto social em que ocorre determinado ato. Mas a violência está intimamente ligada à dor, à segurança, à transgressão, à vulnerabilidade, conceitos do corpo e a sua colocação na ordem social (Ray, 2011).

O termo violência é muito comum na escrita criminológica. No entanto, nem sempre é demarcado. Os historiadores também não se preocupam com a questão da definição. No entanto, esta pergunta é um problema que diz respeito a todas as disciplinas das ciências sociais e das humanidades. Antropólogos enfrentam o problema da comparação transcultural. Apesar de não se optar por uma definição restrita no início, a opção é inevitável, pelo que mostram alguns autores (Spierenburg, 2008).

Johan Galtung, um sociólogo norueguês, começou por definir violência num conceito estreito como a incapacidade corporal, ou privação de saúde, que está presente nos seres humanos, visto que, são seres influenciados, de modo que as suas reais capacidades somáticas e realizações mentais estão abaixo das suas realizações potenciais. Esta declaração pode levar a mais

problemas do que aqueles que resolve, clarificando porque rejeitam o conceito estreito de violência, visto que a paz é vista como a negação da violência. Portanto, um conceito estendido de violência é indispensável. Assim sendo, o autor define violência como a causa da diferença entre o potencial e o real, entre o que poderia ter sido e o que é, considera a violência estrutural como o oposto da violência pessoal, sendo que a violência pessoal ocorre, por exemplo, quando um marido bate na mulher, e a violência estrutural ocorre quando um milhão de maridos mantêm um milhão de mulheres na ignorância. Se alguém morresse de tuberculose no século XVIII, tal seria difícil de conceber como violência, mas se alguém morresse de tuberculose no século XX, quando isso poderia ser evitado, tratar-se-ia de violência. A violência estrutural representa a injustiça social. O autor entende que a tradição é pensar na violência como violência pessoal, já que o objeto percebe a violência e pode queixar-se; representa mudança e dinamismo; a violência estrutural pode ser persuadida e o objeto não perceber a violência de que é alvo; é silenciosa, é estática (Galtung, 1969).

As definições estreitas de violência demonstram carências (definem violência como o uso da força, que é proibido por lei) para as excessivamente alargadas, que incluem qualquer número de males sociais. As definições estendidas todas sofrem de uma fraqueza inerente, pois são amplamente alargadas, o que se deve à ideia moderna de que todos devem estar seguros e protegidos contra qualquer risco, infortúnio ou infeliz experiência. Por outro lado, as definições legalistas de violência deixam muito de fora. São anacrônicas, fazendo com que não exista espaço para práticas historicamente aceites como rixas. Mesmo num contexto contemporâneo, não conseguem reconhecer que algumas invasões sobre integridade corporal sejam consideradas menores para serem punidas. As definições legalistas de violência não reconhecem que as ações exercidas por agentes do Estado, geralmente consideradas legítimas, podem envolver sofrimento físico intencional. A demarcação do conceito de violência encontra-se entre os polos legalista e a definição alargada, mas não necessariamente no meio (Spierenburg, 2008).

Violência é definida pela Organização Mundial de Saúde como “ o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si mesmo, outra pessoa ou contra grupo ou comunidade, que resulte em lesão, morte, dano psicológico, mau desenvolvimento ou privação” (WHO, 2002, p. 4), uma definição que se refere à saúde e bem-estar dos indivíduos e que associa a intencionalidade ao ato propriamente dito. Independentemente do resultado que possa produzir, exclui os incidentes não intencionais e a inclusão da palavra “poder” amplifica a natureza do ato violento.

A Organização Mundial de Saúde considera que a natureza dos atos violentos pode ser física, sexual, psicológica e ainda envolvendo privação ou negligência e propõe que a violência seja categorizada em três tipologias, de acordo com as características de quem perpetra o ato violento, nomeadamente:

- A violência autodirigida, em que o perpetrador e a vítima são o mesmo indivíduo e que se subdivide em comportamento suicida (pensamentos suicidas e tentativas de suicídio) e autoabuso (automutilação).
- A violência interpessoal, que se subdivide em violência familiar e comunitária, incluindo a violência juvenil e institucional.
- A violência coletiva, que se subdivide em social, política e económica (WHO, 2002).

Existem vários critérios para classificar a violência, por exemplo pelo modo como é exercida (ativo ou passivo); pelo dano causado (físico, sexual, emocional e financeiro); pela vítima (género, idade); pelo agressor (delinquência juvenil, psicopatas, terroristas, crime organizado); ou ainda pelo contexto onde ocorre (casa, instituições) (Esplugues, 2007; Arribas & Nablejas, 2007). De importância fulcral para a compreensão bem como para o desempenho da violência é o contexto social em que esta ocorre. Muitos atos de extrema violência ocorrem em resposta a incidentes aparentemente menores, surgem de insultos ou de outras pequenas alterações. Os alvos raramente são escolhidos aleatoriamente e muitas das vezes a vítima e o agressor já são conhecidos entre si.

Por exemplo, um tiro fatal após uma desavença de trânsito, aparentemente parece um ato de violência sem sentido; no entanto, isto é o significado social para o agressor e para a vítima, sendo que, muitas vezes, a explicação para estes atos de violência aparentemente sem sentido é atribuída a doenças mentais ou outras patologias. A violência não é apenas a descrição de uma forma de comportamento, mas também a avaliação normativa (Ray, 2011).

1.3 - Violência escolar

Debruçamo-nos agora sobre a violência que ocorre no sistema escolar. Qualquer tipo de violência pode ocorrer em ambiente escolar, quer a alunos, quer a professores, ou contra a propriedade, eventos que acontecem nas salas de aulas, perto dos centros de atividades extracurriculares. Este tipo de violência denomina-se violência escolar.

O Centro para a Prevenção da Violência Escolar desenvolveu uma definição baseada na investigação da violência escolar em 1997, definição que surgiu a partir de uma microanálise detalhada. Sugere que a violência escolar é todo o comportamento que viola missão ou clima de respeito educacional de uma escola ou compromete a intenção de a escola estar livre de agressões a pessoas ou bens, a droga, a armas e a desordens. A violência escolar envolve um espectro de crimes que ocorrem dentro das instituições educacionais. Garantir escolas mais seguras requer estabelecer indicadores válidos e fiáveis do estado atual da criminalidade e da segurança escolar em todo o país e monitorizar periodicamente e atualizar tais indicadores.

Duas décadas atrás, o próprio termo violência escolar foi amplamente utilizado para descrever atos violentos e agressivos nos *campus* escolares. Hoje, a definição é muito mais ampla no âmbito da ONU. A violência escolar inclui comportamentos como crianças e professores vítimas, crianças e / ou professores agressores, exploração física e psicológica, ameaças cibernéticas,

vitimização cibernética, *bullying*, brigas, assédio moral, desordem da sala de aula, danos físicos e psicológicos para professor e aluno, violações de limites sexuais, uso de armas no ambiente escolar, entre outros mas não está limitada a tais comportamentos (Miller & Kraus, 2008).

Dentro da violência escolar, Sarmiento & Marmolejo entendem que o assédio moral e o *bullying*, que são similares no *modus operandi* e nas consequências, que são muitas vezes o isolamento e a exclusão social, são as mais preocupantes nos dias de hoje. Falamos de assédio quando se encontram, pelo menos, três dos seguintes critérios:

- A vítima é intimidada.
- A vítima sente-se excluída.
- A vítima entende o agressor como mais forte.
- Os ataques tornam-se mais intensos.
- Os ataques ocorrem geralmente em privado.

Considera-se normalmente que o assédio é acompanhado por um "código de silêncio" (Sarmiento & Marmolejo, 2005).

A violência escolar é influenciada por dois tipos de variáveis a ter em conta na sua análise e compreensão, variáveis exógenas, isto é, aspetos externos, que passam pelas questões raciais, questões de género, situações familiares, espaço social onde está inserida a escola, influência dos meios de comunicação, e variáveis endógenas, aspetos internos, tais como a idade ou nível de escolaridade dos estudantes, as regras e a disciplina das escolas, o impacto do sistema de punição, o comportamento dos professores em relação aos alunos (Abramovay & Rua, 2003).

Os fatores de risco que redundam em violência escolar geralmente são características de carácter pessoal, familiar, escolar, social e cultural, cuja presença aumenta a probabilidade de ocorrência do fenómeno. São variáveis que colocam o sujeito numa posição de vulnerabilidade a comportamentos e atitudes violentas.

Seguidamente enumeram-se os fatores de risco referentes ao ofensor a nível individual, familiar e escolar. A nível individual, destaca-se a falta de empatia: a incapacidade de reconhecer o estado emocional dos outros; o baixo nível de autoestima: autoperceção negativa; a impulsividade: falta de controlo dos impulsos, que leva a ações e enunciados verbais irrefletidos; o egoísmo: exaltação exagerada de personalidade para se ser considerado o centro das atenções; o fracasso escolar: mau desempenho escolar, o que pode levar ao absentismo e/ou abandono escolar precoce; o consumo de álcool e drogas; os transtornos psicológicos: transtorno de conduta, transtorno de falta de atenção, transtorno de ajustamento (distúrbio de emoções e comportamento), transtorno explosivo.

A nível familiar, evidenciam-se as práticas inadequadas dos pais: autoritárias ou, inversamente, negligentes; a violência doméstica; a existência de famílias disfuncionais e a presença de canais de comunicação muito pobres ou limitados.

A nível escolar, apontam-se as políticas de educação, que não sancionam de forma adequada o comportamento violento; a ausência de transmissão de valores; a transmissão de estereótipos sexistas nas práticas educacionais; a falta de atenção à diversidade cultural; os conteúdos desajustados e excessivamente académicos; a existência de professores com grande vulnerabilidade psicológica; a ausência de uma metodologia adequada para o controle da turma; a ausência da figura do professor como modelo e a falta de reconhecimento social do trabalho dos professores.

Sarmiento & Marmolejo (2005) enumeram como fatores de risco referentes à vítima, ao nível individual, a baixa autoestima; a pouca capacidade para interagir com outras crianças socialmente; o nervosismo excessivo; as características físicas ou culturais diferentes da maioria, sejam elas características étnicas, raciais e/ou culturais; uma deficiência; os distúrbios psicológicos: transtornos mentais, transtornos do humor, distúrbios de comportamento.

Ao nível familiar, encontramos como fatores de risco relativamente à vítima as práticas parentais inadequadas: autoritárias ou, inversamente, negligentes; a família disfuncional; a comunicação familiar pobre ou inexistente. Ao nível escolar, deparamo-nos com a lei do silêncio: o silêncio é a inércia que há relativa à agressão sobre pares. O agressor exige o silêncio, ou a vítima, por medo de represálias, impõe-no a si mesma. Os observadores, as testemunhas ou os espectadores não comunicam os factos por medo, covardia ou para não serem acusados de "informantes". Outros fatores são a baixa participação em atividades de grupo; as relações insatisfatórias com os pares; pouca comunicação entre alunos e professores; a ausência de uma figura de autoridade de referência na escola.

Ao nível cultural, estes autores indicam como fatores de risco os meios de comunicação social, que tratam as notícias sobre violência de forma sensacionalista e que promovem programas televisivos com alta incidência em conteúdo violento, e ainda a situação económica precária, a instalação na sociedade de estereótipos sexistas e xenófobos e a justificação social da violência como meio para atingir um objetivo (Sarmiento & Marmolejo, 2005).

Debarbieux e Blaya (2002) como causas mais indicadas no que completam os estudos europeus apontam a desestruturação familiar, a violência doméstica, a falta de perspetiva de desenvolvimento futuro, o fracasso escolar, as características de personalidade, a influência dos pares e as condições sociodemográficas da comunidade escolar. Relativamente às formas de violência, as mais indicadas são as agressões verbais e físicas, os roubos, os insultos, os boatos, as mentiras, as extorsões, as ameaças e o vandalismo.

No meio escolar podemos verificar três tipos distintos de violência: violência *exógena*, motivada por elementos externos à escola, que pode ser combatida com vigilância, colaboração dos pais e através de um envolvimento com o meio que a rodeia; violência na escola, isto é, condutas inadequadas quer no recreio quer nas salas de aula, que pode ser combatida com uma melhor organização escolar, com ênfase na educação para os valores e para

responsabilização permanente de pais, professores e alunos; e, por fim, a violência contra a escola, ou seja, condutas de desafio à ordem da escola, que pode ser combatida através de medidas eficazes de controlo da disciplina, atuando de forma preventiva ou precoce tendo em conta as primeiras ocorrências (Sampaio, 2001).

Em Portugal “os estudos relativos à violência em meio escolar são recentes e escassos, tendo sido desenvolvidos, sobretudo, no âmbito da psicologia, da sociologia e das ciências da educação” (Sebastião, Alves, & Campos, 2003, p. 40). Algumas investigações centram-se na discussão da proximidade do conceito violência e do conceito poder, outras centram-se na problemática da indisciplina que é uma problemática vizinha da violência e por isso estudos da indisciplina aparecem ligados à violência, até pela utilidade na análise dos fenómenos de violência. Há ainda investigações desenvolvidas pela psicologia e pelas ciências de educação em torno do conceito *bullying*.

Todos “estes estudos caracterizam-se pela fragmentação, em que os autores não se referem e reconhecem entre si como produtos de um mesmo campo de saber” (Sebastião, Alves, & Campos, 2003, p. 40). Pela necessidade de compreender a diversidade de situações de violência escolar foi delineado um esboço de um modelo teórico, “para o concretizar esboçamos um modelo em que consideramos que os fenómenos de violência na escola se estruturam de acordo com duas dimensões, uma primeira associada ao poder, enquanto exercício de dominação unilateral dos processos de interação; uma segunda, associada a situações de não conformidade com o sistema de regras sociais interior e/ou exterior à escola” (Sebastião, Alves, Campos, & Caeiro, 2008, p. 5).

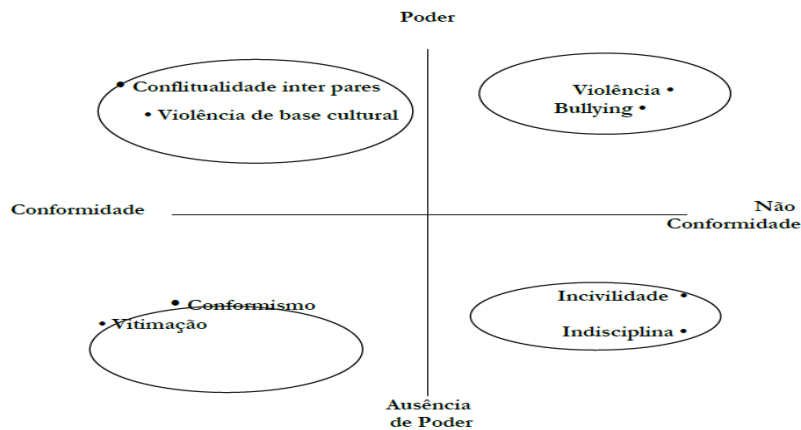


Ilustração 1 - Modelo de análise de situações de violência na escola

Fonte: (Sebastião, Alves, Campos, & Caeiro, 2008, p. 5)

Este modelo compreende a capacidade de atuação dos diferentes atores sociais próprios do contexto escolar e os constrangimentos consequentes do sistema de regras típico das instituições escolares. “[A] utilidade deste modelo resulta de considerar conjuntamente o quadro de constrangimentos resultante do sistema de regras característico da instituição escolar assim como a capacidade de agência dos diversos atores sociais presentes no contexto educativo” (Sebastião, Alves, Campos, & Caeiro, 2008, p. 6).

O agressor é um sujeito que utiliza formas de poder com o objetivo de exercer o domínio sobre os indivíduos e anular a capacidade reguladora do sistema de regras. Já a vítima não tem capacidade de resistir ao processo de dominação, nem para impulsionar a sua proteção (Sebastião, Alves, Campos, & Caeiro, 2008; Sebastião, 2009). O modelo permite diferenciar os fenômenos de indisciplina e violência, que são fenômenos próximos. Na indisciplina verifica-se uma não conformidade com o sistema de regras mas o uso do poder é limitada, na violência verifica-se que além da não conformidade também há alterações das hierarquias internas da escola.

1.3.1- Indisciplina

O principal objeto de estudo relacionado com a violência escolar tem sido a indisciplina, observada como uma reação dos alunos a um sistema escolar injusto e a um confronto entre professores e alunos, levando a constantes jogos de poder, quer formais quer informais, mediatizando efeitos negativos sobre os professores e a incapacidade do sistema, caracterizando desta forma o ambiente de grande parte das escolas como violento (Leonardo, 2009).

De La Taille indica três razões pelas quais o tema da indisciplina é perigoso, por nos poder levar ao moralismo ingénuo, ao reducionismo, quer psicológico quer sociológico, sendo que no psicológico não se tem em conta as características sociais, culturais ou históricas, e no sociológico tende-se a atribuir razões gerais a todos os comportamentos, e pela complexidade do tema (Taille, 1996). Se entendermos a disciplina como comportamentos regulados por um conjunto de normas, ela pode manifestar-se em duas formas, sendo elas a revolta contra as normas, que se exprime na forma de desobediência insolvente, e no desconhecimento das normas, que se traduz no caos dos comportamentos e desorganização das relações (Taille, 1996).

Os “novos hábitos dos 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). Antunes afirma “que uma classe disciplinada é toda aquela que ofereça ao professor oportunidades adequadas para o desenvolvimento do seu processo de ajuda na construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades e atitudes socialmente aceites por parte dos alunos” (2003, p. 84). Esta definição de disciplina não contempla a palavra silêncio, muito mencionada pelos professores nos estudos feitos sobre o tema bem como o desejo de que os alunos permaneçam quietos. Assim, existe disciplina num ambiente escolar em que os professores consigam cumprir a

sua missão e em que os alunos consigam assimilar de forma agradável e eficiente a orientação sobre a sua aprendizagem e as suas próprias condutas.

Para João Amado construir disciplina reside em formar e educar o aluno para a autodisciplina e responsabilidade, em criar ambiente de trabalho e condições organizacionais nas escolas por forma a atingir as metas educativas. Passa ainda por gerir a vida na aula e na escola de modo a promover ambientes de aprendizagem e desta forma prevenir a indisciplina e quando necessário possuir recursos para a corrigir e punir (Amado J. , 2008).

Feliciano Veiga, que operacionalizou e sistematizou informação para permitir a prevenção e resolução de problemas de indisciplina, entende por indisciplina “a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola” (2007, p. 15). O autor denomina o conjunto de comportamentos escolares “comportamentos disruptivos escolares”, sendo disruptiva a transgressão das normas escolares (Veiga, 2007).

Devido à diversidade de comportamentos abrangidos pela indisciplina, Amado e Freire (2002) distinguem três níveis de indisciplina. O primeiro é o desvio às regras de trabalho na sala de aula. Estabelecer regras entre todos os alunos e professores não é uma tarefa simples, pois bastantes vezes elas são vistas como despropositadas, antiquadas, inoportunas e inexecutáveis, pelo que a infração às regras adquire forma em quatro tipos de desvio às regras de trabalho na sala de aula, “trata-se de desvios às regras de comunicação verbal, às regras da comunicação não-verbal, às regras da mobilidade e ao cumprimento da tarefa” (p. 15). O segundo é a indisciplina perturbadora das relações entre pares. Na escola, durante grande parte do tempo, desenvolvem-se as relações de amizade entre colegas, e é nos espaços exteriores à sala de aula que ocorrem situações de agressividade que podem ter grande impacto nas vidas das vítimas, dos agressores bem como dos observadores. E o terceiro são os problemas da relação professor-aluno, agressões físicas a professores, os insultos a professores, as grosserias, as obscenidades e atentados ao pudor, a desobediência ao professor e desvio ou dano da

propriedade do professor e da instituição são alguns dos conjuntos de comportamentos desviantes dos atores em causa.

Daniel Sampaio entende que “o problema da indisciplina não é, obviamente, uma questão apenas de regras. Ele está diretamente relacionado com o processo de comunicação professor/aluno” (2001, p. 124).

Émile Durkheim entende que “a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não se encontram amadurecidas para a vida social. Um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio especial a que ela se destina particularmente” (1984, p. 17).

Existe a crença de que as crianças atuais revelam comportamentos mais negativos, em comparação com o que se verificava no passado, como se tivessem perdido a noção dos limites, da disciplina, do respeito que os pais possuíam. Mas neste mundo globalizado, onde o grande interesse está ligado à força de personalidade, à conquista do afeto, a forma contemporânea de sobrepor o ter ao ser apresenta consequências morais inevitáveis e estas traduzem-se nas relações entre pais e filhos bem como entre alunos e professores (Antunes, 2003).

As crianças devem ser exercitadas, a autoridade do mestre deve ser utilizada para dotar a criança do domínio de agir racionalmente e cumprir o seu dever, esta autoridade exercida pelo mestre é somente autoridade do dever e da razão. O meio escolar é considerado um meio intermédio de evolução, já que é uma associação mais alargada que a família, que permite a formação da sociedade. Pretende-se que a escola prepare os alunos para uma vida social, visto que é pela escola que existe a possibilidade de levar a criança a uma vida coletiva diferente da vida doméstica. É no meio escolar que dotamos a criança de hábitos sociais para que sinta necessidade de aderir a forças coletivas (Durkheim, 1984).

Veiga sugere perspetivas de intervenção na indisciplina e na violência do tipo psicopedagógico, apresentando quatro perspetivas. Na perspetiva

comunicacional eclética, destaca a necessidade de uma comunicação baseada em várias competências comunicacionais, situando-se aqui a escuta ativa, *feedback*, auto-revelação, autenticidade e a confrontação, sendo que se deve louvar a atividade e não a pessoa. Na perspectiva psicodinâmica, propõe a identificação pelo professor do objetivo visado pelos alunos. A perspectiva humanista, bem como a transacional, impõe um relacionamento individualizado. Uma das estratégias comuns às perspectivas consiste, num primeiro momento, em ignorar o comportamento indisciplinado. As estratégias apresentadas pelo autor requerem um relacionamento significativo de conhecimento mútuo entre professores e alunos (Veiga, 2007).

No percurso pedagógico, a tentação de muitos passa pela humilhação. No entanto, esta apenas promove os delitos. A solução é exatamente o contrário: é promover o sentimento de dignidade como ser moral. Para isso, a escola tem um papel muito importante, como já foi referido anteriormente, tendo a missão de lembrar os alunos bem como a sociedade de que o seu objetivo final é preparar os discentes para o exercício da cidadania, e, para isso, é necessário conhecimento, diálogo, respeito pelos espaços e um conjunto de normas de relações (Taille, 1996).

1.3.2 - *Bullying*

O *bullying* é um termo aplicado a um padrão de comportamentos em que uma pessoa escolhe deslocar a sua agressividade para outra pessoa por falta de habilidades interpessoais, por possuir muita raiva interna e ressentimento, aproveitando-se da vulnerabilidade da pessoa que escolhe face a ele, usando a crítica constante, a exclusão, o isolamento, provocando violência física, verbal, psicológica e emocional (Bully OnLine, 2013). Pode ser descrito como o abuso sistemático de poder, que existirá sempre nas relações de poder entre grupos sociais, por consequência ou da força, ou do tamanho, ou da capacidade, ou da força de personalidade, ou da hierarquia.

A definição de abuso dependerá do contexto social e cultural, mas se o abuso é sistemático, deliberado e repetido, os autores Smith e Sharp consideram *bullying* um bom nome para descrever esse abuso. Para precisar este conceito “podemos sintetizá-lo como o abuso de poder entre os pares, de forma continuada e onde existe intencionalidade de fazer mal” (Pereira & Pinto, 2001, p. 18).

O *bullying* pode ocorrer em vários contextos, tais como o local de trabalho ou em casa, mas é mais provável que seja um problema em grupos sociais com relações de poder claras e baixa supervisão, tais como as forças armadas, as prisões e também as escolas, embora não negando a importância de outros contextos. O *bullying* escolar desperta especial repulsa porque o problema é tão geral que pode afetar qualquer criança e porque as crianças não têm a consciência dos direitos que os adultos têm (Smith & Sharp, 1994).

Dan Olweus define de uma forma geral o *bullying* ou a vitimização escolar como o estudante que está exposto repetidamente e ao longo do tempo a ações negativas por parte de um ou mais alunos. Ações negativas ocorrem quando alguém intencionalmente inflige ou tenta infligir lesões ou desconfortos a outro. Essas agressões poderão ser realizadas por palavras (insultos, provocações), por contacto físico (empurrões, beliscões) ou ainda sem palavras nem contacto físico, fazendo caretas ou gestos hediondos (Olweus, 1993).

Um passo importante para se desenvolver uma definição de *bullying* foi o questionário proposto por Olweus. Tal definição é entendida facilmente pelos alunos e é, ao mesmo tempo, uma verdadeira definição científica de intimidação, que define que um aluno está a ser intimidado quando outro estudante ou um grupo de alunos proferem palavras desagradáveis. O *bullying* ocorre igualmente quando um aluno é atingido, agredido, ameaçado, trancado dentro de uma sala, etc. Tais comportamentos podem ser frequentes e a situação torna-se muito difícil para o aluno que está a ser intimidado repetidamente de uma forma negativa. Não se trata de *bullying* quando dois estudantes com a mesma força lutam ou discutem.

Esta definição tem três critérios básicos:

- Comportamento agressivo ou intencional
- Comportamento realizado repetidamente
- Relação interpessoal caracterizada pelo desequilíbrio de poder

A definição de *bullying* foi revista com os questionários de Olweus e expandida para incluir formas mais explícitas de assédio moral ou agressões. O autor acreditava que era de suma importância esclarecer em que situações uma provocação pode ser considerada *bullying*. Um aluno está a ser intimidado por outro ou por um grupo de alunos quando:

- emitem enunciados verbais desagradáveis, escarnecem ou chamam nomes com significados dolorosos;
- o ignoram completamente ou o excluem do seu grupo de amigos intencionalmente;
- o empurram, pontapeiam ou ameaçam.
- relatam falsidades a seu respeito com o intuito de levarem os outros a antipatizarem com ele/ela.

Essas situações podem ocorrer com frequência e é difícil para o aluno que está a ser intimidado defender-se a si mesmo. O *bullying* também ocorre quando um aluno é provocado repetidamente de uma forma negativa e prejudicial (Olweus, 1999).

Assim, podemos identificar duas formas de *bullying*. A primeira é a direta, em que facilmente se consegue identificar o agressor. É também a que tem maior visibilidade (Pereira & Pinto, 2001), consistindo em ataques diretos sobre a vítima (Olweus, 1993). A segunda é a indireta, em que uma história humilhante circula, sem que seja possível identificar o agressor. Estas situações são mais difíceis de denunciar e têm efeitos potencialmente mais duradouros e sérios (Pereira & Pinto, 2001): ataques em forma de isolamento social e exclusão intencional de um grupo (Olweus, 1993).

Existem dois padrões essenciais de *bullying*: o físico, em que se inclui bater, dar pontapés, cuspir, destruir propriedade, roubar, e o não físico, em que

se inclui escarnecer e chamar nomes. O impacto causado é maioritariamente psicológico, com efeitos a longo prazo. O *bullying* físico é mais fácil de ser tratado do que o não físico.

Cada vez mais, o *bullying* envolve as novas tecnologias, o que nos leva a falar noutro termo que é o *cyber-bullying*, tornando-se mais difícil de suster do que as formas mais tradicionais, como agredir e ameaçar, uma vez que o *bullying eletrónico* é invisível, a não ser que a vítima o relate (Alexander, 2006). O acesso às tecnologias pode aumentar a interação social e melhorar as experiências de aprendizagem. Existem estudos que demonstram que os computadores nas salas de aula podem ter efeitos positivos na aprendizagem das disciplinas; no entanto, com a introdução da comunicação eletrónica aumenta também a possibilidade de *cyber-bullying*, o uso de comunicação por dispositivos eletrónicos para intimidar os outros. Sendo o *cyber-bullying* um território novo, sabe-se muito pouco sobre ele, mas refere-se ao *bullying* via eletrónica, envolve o uso de tecnologias de informação e comunicação com mensagens difamatórias e intimidatórias, com vista a prejudicar os outros (Li, 2005).

O fenómeno *bullying* envolve o agressor que costuma estar numa situação de poder e autoridade em relação à vítima, atingindo-a com ameaças, intimidações, apelidos maldosos, agressões físicas, discriminação, perseguição, insultos, entre outros; a vítima, que tende a formar um perfil de baixa autoestima, de medo, de insegurança, de ansiedade, optando pela passividade face ao agressor; e o espectador, que assiste às diversas formas de violência do agressor para com a vítima e nada faz (Lemos, 2007).

Alguns fatores podem predispor as crianças a em algum momento se envolverem em atos de *bullying*. Existem vários fatores que para tal contribuem: características individuais, tais como o temperamento, a incapacidade de ser assertivo, o facto de ser diferente de alguma maneira (como, por exemplo, pertencer a um grupo étnico, ser portador de alguma deficiência física), ter dificuldades na aprendizagem. O relacionamento com os

pais e o ambiente em casa são geralmente fatores de risco (Smith & Sharp, 1994).

Em consequência do *bullying* a vítima pode desenvolver comportamentos destrutivos, momentos de apatia, hipersensibilidade, explosões de fúria, elevados níveis de ansiedade, falta de interesse, falta de entusiasmo para estar com outras pessoas, desordens alimentares, queixas de dores físicas, insónias e pesadelos (Alexander, 2006), sequelas que, sendo ignoradas pelos adultos e com a ausência de intervenção, pesam de maneira decisiva. Portanto, a escola não pode ser omissa neste fenómeno, sendo necessário atualizar-se e agir de forma a combatê-lo (Lemos, 2007). “O problema com os sinais e sintomas do *bullying* é que podem ser sinais e sintomas de qualquer outra coisa. Em si mesmos, não provam que o *bullying* esteja a acontecer – indicam apenas uma possibilidade” (Alexander, 2006, p. 27). A forma de nos certificarmos de que se trata de *bullying* é levar a vítima a falar da situação.

Os elementos-chave do *bullying* são:

- O desequilíbrio de poder.
- A intenção de prejudicar.
- A angústia da vítima.
- A repetição ao longo do tempo.

A perspetiva de desenvolvimento do *bullying* bem com a vitimização varia na sua natureza, muda com a idade e por sexo, as experiências vividas anteriormente aumentam as probabilidades de se tornarem agressores ou vítimas, e podem vir a desenvolver uma série de problemas na idade adulta. Existem caminhos diferentes para o *bullying* e para a vitimização; a diferença está na intervenção e apoio. A falta de intervenção naqueles que usam o poder e são agressivos pode significar que aquela prática é aceitável e que pode ser realizada sem medo de consequências, sem punição, sem responsabilidade, mensagem que é difundida pelos pares, aumentando o poder de uns e as intimidações, podendo o desamparo às vítimas levá-las a apreender meios negativos de chamar a atenção dos seus pares (Pepler & Craig, 2000).

1.4 - Conflito e Mediação

A noção de conflito é conotada pela sociedade como algo negativo, sinónimo de violência, disfunção. Várias são as conotações que se atribuem a este conceito, mas em comum está uma visão negativa que pode ser dividida em duas grandes teorias, sendo elas, a primeira a que apresenta o conflito como algo negativo, mau em si mesmo, portanto algo a evitar e a segunda interpretação a que associa o conflito à violência (Jares, 2002). Contudo, o conflito pode representar em várias dimensões da vida uma peça construtiva, sendo considerado “como um desvio normal das atitudes e dos comportamentos e com a frequência se associa a sua expressão à angústia, à dor e à violência” (Morgado & Oliveira, 2009, p. 47).

Os conflitos “são situações em que duas ou mais pessoas entram em oposição e desacordo por as suas posições, interesses, necessidades, desejos ou valores serem incompatíveis ou considerados como tal, em que se desempenham um papel muito importante as emoções e sentimentos e em que a relação entre as partes em conflito pode sair fortalecida ou enfraquecida de acordo com o modo como decorrer o processo de resolução do conflito” (Seijo, 2003, p.29). Na estrutura de qualquer conflito estão sempre presentes quatro elementos que se distinguem e se influenciam reciprocamente, designadamente, as causas, os protagonistas, o processo de como é encarado o conflito pelos protagonistas e o contexto onde este se produz (Jares, 2002).

É frequente confundirem-se os conceitos de conflito e violência, facto que provém da identificação incorreta com agressividade e violência. No entanto, violência e agressividade não são sinónimos. A violência é a ação concreta e a agressividade é uma propensão de ação, “uma potencialidade de ação a situações de frustração, bloqueadoras do desenvolvimento” (Sousa, 2005, p. 36). A violência é assinalada por episódio(s) de transgressão às normas, remete ao foro criminal (Pereira & Pinto, 2001). O conflito é a luta de interesses opostos entre indivíduos ou grupos e a violência é um aprendizado

que se adquire dia a dia, é mais uma dimensão social (Hernández , Rodriguez, & Correa, 2007).

Na concepção educativa, o tratamento do conflito pode ser analisado sob três grandes paradigmas: uma visão tecnocrática-positivista do conflito, uma visão hermenêutico-interpretativa do conflito e o conflito na perspectiva crítica. A visão tecnocrática-positivista entende que o ideal seria a inexistência de conflito e encara-o como uma patologia grave, o que leva os membros da comunidade escolar a uma grande resistência a tratar o tema e os dirigentes das escolas a identificar as causas dos conflitos para evitar a ocorrência destes. Neste padrão predomina uma visão negativa do conflito, propondo-se para a sua resolução, evitá-lo, uma vez que perturba a eficácia na gestão das escolas. Por sua vez, a visão hermenêutico-interpretativa do conflito entende cada situação como distinta e irrepitível, sendo confinada as interpretações de cada membro da organização (Jares, 2002).

O conflito é considerado como positivo e fundamental para ativar e promover a mudança e inovação. A resolução de conflitos, segundo este padrão, baseia-se em favorecer os processos de comunicação entre indivíduos pois, desta forma, desaparecerão ou serão evitados, deixando, no entanto, de parte o contexto organizacional e social em que os indivíduos se encontram. O conflito na perspectiva crítica é entendido como algo natural quer na vida em sociedade quer em espaço institucional. É visto como um fator natural, que ajuda a melhorar o funcionamento, o clima e a criatividade organizacional e pode mesmo contribuir para melhorar a gestão escolar. As resoluções de conflitos, neste padrão, deve ter em conta as interações particulares bem como o contexto em que se insere a comunidade educativa (Jares, 2002).

Estudos de gestão defendem que o conflito construtivo estimula as organizações, provoca desafios em aprofundar ideias e advogam que, sem este conflito positivo, as organizações ficariam paralisadas e apáticas. Já os investigadores de uma linha mais clássica argumentam que os conflitos devem ser evitados, prevalecendo a visão tradicional de que o conflito é negativo.

Contudo, apesar de o conflito ter efeitos hostis, é considerado útil na vida organizacional provocando inovações e mudanças (Bilhim, 2008).

Contrariamente à visão tecnocrática, que considera o conflito negativo e que predomina no meio académico, o conflito faz parte da natureza organizativa da escola e, quando encarado como positivo, pode ajudar no desenvolvimento desta “no sentido de possibilitar uma maior autonomia, um aprofundamento da democracia, um melhor desenvolvimento profissional e uma maior sensibilidade à problemática social da escola e do seu meio envolvente.” (Jares, 2002, p.85) O conflito em contexto escolar é uma realidade inegável, e as instituições de ensino “gerem quotidianamente uma dinâmica conflitual de ordem e desordem, de mudança e de resistência à mudança” (Marques & Cunha, 2004, p. 97). Mas as instituições de ensino desempenham uma importante função de socialização de todos os seus membros e devem enfrentar os conflitos que nela se desenvolvem (Hernández , Rodriguez, & Correa, 2007).

A resolução de conflitos requer a utilização de meios e estratégias harmonizadas na resolução pacífica e criativa: “a chave não está na eliminação do conflito mas sim na sua regulação, solução justa e não violenta” (Morgado & Oliveira , 2009, p. 47). Desta forma a mediação consiste numa forma de orientar as resoluções de conflito.

A mediação “é um método de resolução de conflitos em que duas partes em confronto recorrem, voluntariamente, a uma terceira pessoa imparcial, o mediador, a fim de chegarem a um acordo satisfatório” (Seijo, 2003, p. 5). Trata-se de um método que pode ser alternativo, criativo e de negociação cooperativa e aplica-se em diferentes áreas, tais como as áreas administrativa, penal, laboral, hospitalar, familiar, ambiental, civil, comercial, comunitária e escolar. A ideia de “mediação”, “assim como o verbo correspondente “mediar”, deve ser uma prática do senso comum. Qualquer mãe de família ou profissional que trabalhe com pessoas – como um professor ou advogado – dirá com segurança que “medeia” desde sempre” (Muszkat, 2008, p. 12).

Mediação “é um instrumento de diálogo e de encontro interpessoal que pode contribuir para a mediação das relações e para a busca satisfatória de acordos em situação de conflito” (Seijo, 2003, p. 9). Com ela procura-se principalmente uma aproximação e um estreitar das relações entre as partes. Trata-se de um processo ativo dos intervenientes, tanto do mediador como dos protagonistas, que, com o objetivo de alcançarem um acordo, mantêm a capacidade de atuação e aprendizagem (Jares, 2002).

No fundo, a mediação “busca acordos entre pessoas em litígio por meio da transformação da dinâmica adversarial, comum no tratamento de conflitos, em uma dinâmica cooperativa, improvável nesse contexto” (Muszkat, 2008, p. 13). O sistema educativo deve abraçar um processo de socialização que envolve enfrentar os problemas de convivência e a resolução de conflitos, sendo a mediação escolar o método mais eficaz e positivo neste contexto (Seijo, 2003).

Uranga (1998) destaca que, com a mediação, se cria na escola um ambiente mais informal e produtivo, que contribui para o desenvolvimento de atitudes de respeito pelos outros. Desta forma, ajuda-se a valorizar sentimentos, interesses e necessidades, aumentando a capacidade de resolução de conflitos de forma não violenta e a capacidade de diálogo e escuta ativa. Assim se desenvolvem também atitudes cooperativas no tratamento dos conflitos e na procura de soluções (ver Seijo, 2003; Hernández, Rodríguez & Correa, 2007).

Um mediador deverá ter como principais objetivos: a promover a comunicação entre as partes; conduzir as partes à compreensão de uma maneira geral do conflito e não apenas da sua própria perspectiva; coadjuvar as partes na análise das causas do conflito, separando os sentimentos; promover o diálogo das diferenças em aspetos criativos de resolução do conflito; e remediar, se possível, as feridas emocionais causadas nos diferentes intervenientes (Jares, 2002).

Jares (2002) propõe que o processo de mediação passe por um ciclo de cinco fases: em primeiro lugar, clarificar o processo de mediação e iniciar a

construção de um ambiente de respeito e confiança; numa segunda fase, cada parte expõe a sua visão do conflito; a terceira fase deve consistir em que ambas as partes identifiquem a estrutura do conflito e se consciencializem sobre a situação em que estão envolvidas; na quarta fase, formulam-se as propostas de resolução; e, por fim, avaliam-se os resultados bem como os procedimentos que utilizaram. Nem sempre se consegue completar plenamente este ciclo de cinco fases, porque alguns tipos de conflito não o permitem. Sugere-se, então, que algumas dessas etapas sejam adaptadas (Jares, 2002).

Os princípios fundamentais pelos quais o mediador se deve reger, independentemente do seu papel ou tipo de mediação, são a voluntariedade; a aceitação das partes, a confidencialidade; o segredo mantido pelas partes, a imparcialidade/neutralidade e a independência (Morgado e Oliveira 2009). A mediação é uma caixa de ferramentas de diálogo que pode contribuir para melhorar as relações e procurar soluções satisfatórias para as partes em confronto (Hernández , Rodriguez, & Correa, 2007).

Existem três grandes vantagens no recurso à mediação. Em primeiro lugar, a mera presença do mediador reduz em grande medida os comportamentos agressivos. Outra vantagem consiste no facto de o mediador ser testemunha do acordo alcançados entre as partes e de poder avaliar o grau de cumprimento. Por fim, a presença do mediador demonstra o interesse do grupo para resolver o conflito em diálogo, salvaguardando o clima de convivência, o que auxilia as partes a chegar a um acordo e a manter em harmonia no contexto grupal (Pérez, 2001).

No contexto educativo, vários são os países que já adotaram os programas de mediação em contextos escolares defendidos por Silva (2001), não só enquanto estratégias de resolução de conflitos mas também como estratégias preventivas e formadoras de educação “cujo objetivo é formar com responsabilidade e cooperação, a partir da autoestima e da autonomia” (p. 257). Reconhecem-se três condições essenciais para a implementação dos programas: “uma perspetiva abrangente e integrada de prevenção”, prevenindo

o insucesso e abandono escolar; “uma perspetiva participada”, envolvendo o maior número de atores possível; e uma “perspetiva temporal alargada”, não apenas centrada na resolução imediata mas sim que perdure no tempo (Silva, 2011).

Capítulo II - Metodologia

Elaborada a revisão da literatura, neste capítulo descrevem-se e fundamentam-se as opções metodológicas utilizadas na realização desta dissertação.

Em ciências sociais a investigação segue um “procedimento análogo ao do pesquisador do petróleo. Não é perfurando ao acaso que este encontrará o que procura” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 13), pelo que é essencial nortear o percurso da investigação, sendo fundamental a construção de uma pergunta de partida que permita ao investigador “expressar o mais exatamente possível, o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 30).

Assim, procurámos ter em conta “os três níveis de exigência que uma boa pergunta de partida deve respeitar: primeiro, exigências de clareza, de forma a ser operacional; segundo, exigências de exequibilidade; terceiro, exigências de pertinência, de modo a servir de primeiro fio condutor a um trabalho do domínio da investigação social” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 41), formulando a seguinte questão de investigação: Estão os professores preparados para a mediação de conflitos que lhes são colocados pelos comportamentos desviantes dos alunos?

Para responder à pergunta enunciada optámos por um estudo de caso que é uma abordagem empírica em que pode estudar-se um caso único ou vários casos e os dados são recolhidos por diferentes técnicas, tais como a observação, a entrevista, a análise documental e o questionário (Carmo & Ferreira, 1998). “Apesar de a observação e as entrevistas serem os métodos mais frequentemente utilizados nesta abordagem, nenhum método é excluído” (Bell, 2010, p. 23). Este método “é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo” (Bell, 2010, p. 23).

Um estudo de caso tanto pode ser quantitativo como qualitativo bem como misto. Não se trata bem da escolha do método, mas sim do objeto ou da amostra a serem estudados. “Cada abordagem tem os seus pontos fortes e fracos, sendo cada uma delas particularmente indicada para um determinado contexto. A abordagem adotada e os métodos de recolha de informação selecionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretende obter” (Bell, 2010, p. 20) . Assim, “o estudo de caso é útil para assessorar e desenvolver processos de intervenção em pessoas, famílias, organizações, países, etc, e desenvolver recomendações ou cursos de ação a serem seguidos. Requer descrições detalhadas do próprio caso e seu contexto” (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006, p. 276).

Defende Manuel Freixo que existem duas perspetivas cruciais de onde o conhecimento criado por um estudo de caso pode resultar, nomeadamente “uma perspetiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, e uma perspetiva pragmática, cuja intenção fundamental é proporcionar uma perspetiva global do objeto de estudo, do ponto de vista do investigador, tanto quanto possível completa e coerente” (2011, p. 111).

As investigações cujo tema fulcral seja o crime devem auxiliar-se de uma triangulação, designação usada por Plattan em 1990, que consiste na congregação de métodos ou dados, que recorra no mesmo estudo à consulta de várias fontes, a investigadores de várias áreas, várias metodologias, bem como técnicas de pesquisa, socorrendo-se de uma interdisciplinaridade (Machado, 2008), pelo que neste estudo serão usados métodos quantitativos e qualitativos, nomeadamente inquéritos e entrevistas, respetivamente.

O método quantitativo consiste num “processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis. É baseado na observação de factos objetivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador” (Freixo, 2011, p. 144). O método de investigação qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen, apresenta como principais características o facto de o investigador ser o instrumento-chave da recolha de dados. Primeiro

preocupa-se com a descrição e só depois com a análise dos dados. Todo o processo é fundamental e os dados são analisados indutivamente (Freixo, 2011).

Este trabalho recorre ao método quantitativo e qualitativo; no entanto, “nem o qualitativo nem o quantitativo garantem uma objetividade total; tendem apenas a assegurar um procedimento o mais objetivo possível” (Albarello, Digneffe, Maroy, Ruquoy, & Saint-Georges, 2011, p. 85). Tivemos presente que os métodos quantitativos são mais representativos e confiáveis que os métodos qualitativos, que a investigação quantitativa é comparável e que a qualitativa não permite sustentar generalizações (Santo, 2010).

2.1 - Instrumentos de recolha de dados

O método qualitativo de pesquisa selecionado foi a entrevista, especificamente a entrevista semi-estruturada, em que são feitas determinadas perguntas mas é dada liberdade para os entrevistados falarem sobre o assunto, exprimindo as suas opiniões. É assim permitida uma margem considerável de movimentos dentro da estrutura estabelecida (Bell, 2010). “A entrevista semidiretiva, ou semidirigida, é certamente a mais utilizada em investigação social. É semidiretiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 194). Com rigor, a “entrevista é o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo” (Albarello, Digneffe, Maroy, Ruquoy, & Saint-Georges, 2011, p. 89). “Principais vantagens: o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos, a flexibilidade e a fraca diretividade do dispositivo que permite recolher testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais” (Quivy &

Campenhoudt, 1992, p. 195). “(...) num dos polos, o entrevistador favorece a expressão mais livre do seu interlocutor, intervindo o menos possível; no outro, é o entrevistador quem estrutura a entrevista a partir de um objeto de estudo estritamente definido. (...) na *entrevista semidirectiva*, situamo-nos num nível intermédio, ao respondermos a duas exigências que podem parecer contraditórias. Por um lado, trata-se de permitirmos que o próprio entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objeto perspectivado, e daí o aspeto parcialmente ‘não diretivo’. Por outro lado, porém, a definição do objeto de estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar, ao sabor do seu pensamento, e exige o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicitado, e daí, desta vez, o aspeto parcialmente ‘diretivo’ das intervenções do entrevistador” (Albarello, Digneffe, Maroy, Ruquoy, & Saint-Georges, 2011, p. 87).

Na preparação da entrevista, os tópicos têm de ser escolhidos e as questões elaboradas, pelo que os guiões de entrevista (Anexo I e Anexo II) foram construídos com perguntas acerca de comportamento desviante e a sua mediação. “[M]as não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível deixar andar o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e a ordem que lhe convier” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 194).

Na seleção de amostra das entrevistas não se pretende amplas representatividades de resultados, já que se trata de uma técnica de recolha de dados em que a qualidade da informação é o fundamental. As respostas não são representativas, a resposta de cada indivíduo vale por si, não permite extrapolações nem generalizações (Santo, 2010).

Por outro lado o método quantitativo de pesquisa selecionado foi o questionário, que “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os

investigadores” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 190). Consiste ainda “em um conjunto de questões com relação a uma ou mais variáveis a serem medidas”, (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006, p. 325), “é um instrumento de medida que traduz os objetivos de um estudo de variáveis mensuráveis. Ajuda a organizar, a normalizar e a controlar os dados, de tal forma que as informações procuradas possam ser recolhidas de uma maneira rigorosa” (Freixo, 2011, p. 197).

Podemos distinguir dois tipos de perguntas relativamente ao seu conteúdo: abertas e fechadas. As questões podem ser abertas, sempre que não estão delimitadas com alternativas de resposta e fechadas sempre que as alternativas estão antecipadamente definidas (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006).

As principais vantagens do inquérito são “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação. O facto de a exigência, por vezes essencial, de representatividade do conjunto dos entrevistados poder ser facilmente satisfeita através deste método. É preciso sublinhar, no entanto, que esta representatividade nunca é absoluta, que está sempre limitada por uma margem de erro e que só tem sentido em relação a um certo tipo de perguntas – as que têm um sentido para a totalidade da população em questão” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 191).

O inquérito foi construído com vinte e seis questões, em que vinte das questões são de resposta fechada e seis de resposta aberta. O inquérito encontra-se dividido em cinco partes, nomeadamente Parte I – dados demográficos, Parte II – dados profissionais, Parte III- indisciplina/violência escolar/*bullying*, Parte IV- mediação, e Parte V – Relação com forças de segurança/legislação (Anexo III). “Todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados para saber quanto tempo demoram os recetores a realizá-los (...)” (Bell, 2010, p. 128), pelo que foi realizado um exercício-piloto, recorrendo-se à colaboração de voluntários com o objetivo de “descobrir os problemas apresentados pelo instrumento de recolha de

informação, de modo que os indivíduos no seu estudo real não encontrem dificuldades em responder (...)" (Bell, 2010, p. 129).

2.2 - Caracterização da população alvo

Nesta pesquisa, o universo alvo são duas escolas preparatórias públicas da cidade de Lisboa, uma vez que, através da extensa informação sobre a realidade nacional disponibilizada pelo Observatório de Segurança Escolar, foi possível verificar que cerca de metade das ocorrências reportadas se situam na área metropolitana de Lisboa (Sebastião, 2013). As escolas em causa apresentam à partida diferentes características referentes ao espaço escolar, que passamos a caracterizar individualmente.

Escola 1

Escola constituída por 600 alunos, 81 professores e 13 funcionários, situa-se e acolhe alunos provenientes de bairros sociais onde residem maioritariamente famílias de classe baixa. É considerada pela Diretora uma escola complicada devido aos comportamentos de indisciplina e atitudes violentas, insucesso escolar e faltas consecutivas às aulas, pelo que é uma escola de território educativo de intervenção prioritária (TEIP), dispondo de mais recursos humanos e materiais do que outras escolas de combate à exclusão social e escolar. (e1)

Escola 2

Escola constituída por 780 alunos, 62 professores e 16 funcionários, situa-se em local onde residem famílias de classe média com um padrão de vida relativamente elevado. Acolhe alunos residentes bem como os filhos dos comerciantes locais. É considerada pela Diretora como tranquila e harmoniosa registando-se casos isolados e muito pontuais de indisciplina ou violência (e2).

2.3 - Caracterização da Amostra

A amostra “é constituída por um conjunto de sujeitos retirados de uma população, consistindo a amostragem num conjunto de operações que permitem escolher um grupo de sujeito ou qualquer outro elemento representativo da população estudada” (Freixo, 2011, p. 182). Neste estudo, no caso dos inquiridos, a amostra é não probabilística, “processo pelo qual todos os elementos da população não têm a mesma probabilidade de serem selecionados para integrarem a amostra” (Freixo, 2011, p. 183). No caso das entrevistas, trata-se de uma amostra probabilística, “técnica que permite a seleção dos elementos de uma população para formar uma amostra” (Freixo, 2011, p. 183)

2.3.1 - Amostra dos entrevistados

Relativamente à amostra dos entrevistados, foi escolhida a técnica não probabilística de amostragem por seleção racional, que se baseia “na seleção pelo investigador de determinados sujeitos em função de características típicas” (Freixo, 2011, p. 184). Da população em estudo, selecionei a Diretora de cada escola sob investigação, e o Diretor do Gabinete de Serviços de Segurança, entrevistados que passo a caracterizar.

Entrevistado 1: docente há cerca de trinta e nove anos, com 62 anos de idade, casada. Exerce funções de direção naquela escola há sete anos consecutivos.

Entrevistado 2: docente há cerca de trinta anos, com 56 anos de idade, casada. Exerce funções de direção naquela escola há dois anos, tendo já exercido essas funções durante quatro anos noutra estabelecimento de ensino.

Entrevistado 3: diretor de Serviços de Segurança Escolar do Ministério de Educação e Ciências.

2.3.2 - Amostra dos inquiridos

Em relação à amostra dos inquiridos, foi escolhida a técnica probabilística de amostragem aleatória por estratos, que “consiste em dividir a população alvo em subgrupos homogéneos chamados estratos, depois em tirar aleatoriamente uma amostra em cada um dos estratos” (Freixo, 2011, p. 184). Os sujeitos são escolhidos ao acaso no interior dos estratos e o nosso estrato são os professores de ambas as escolas. Foram inquiridos 50 professores, sendo que 29 são da escola 1 e 21 da escola 2. Foram aplicados mais inquéritos na escola 1 por forma a obter uma amostra mais representativa da realidade, uma vez que o número total de professores também é superior ao da escola 2.

Dos inquiridos, 12 são do sexo masculino e 38 do sexo feminino, sendo a percentagem de 24% e 76%, respetivamente.

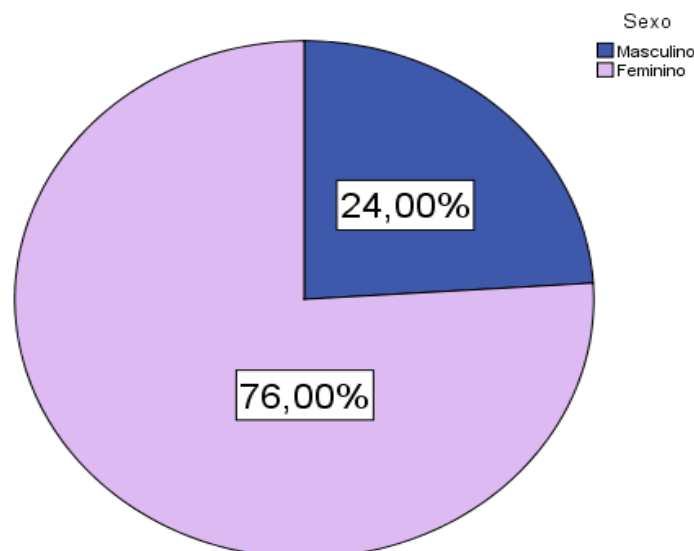


Ilustração 2 - Distribuição da amostra em função do sexo

Fonte: Dados recolhidos

Relativamente à variável da idade, podemos verificar que, entre os 20 e os 29 anos, contamos com 2 entrevistados (4%); entre os 30 e os 39 anos, 17 (34%); entre os 40 e os 49 anos, 12 (24%). O grupo mais alargado de inquiridos contemplou 19 pessoas (38%) com mais de 50 anos.

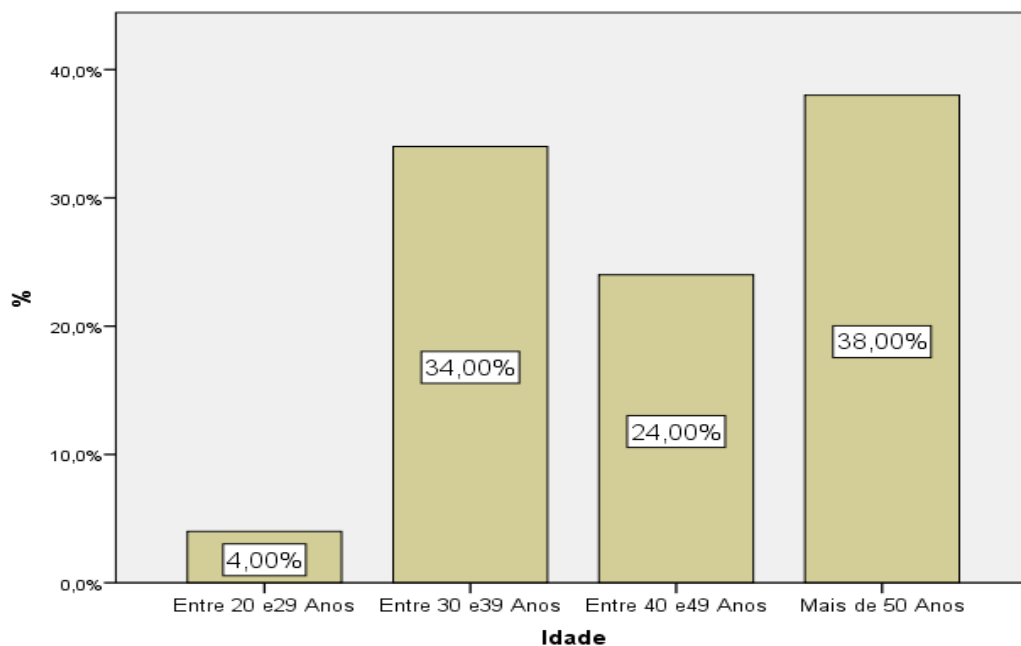


Ilustração 3 - Distribuição da amostra em função da idade

Fonte: Dados recolhidos

Em relação ao estado civil, podemos verificar que o grupo mais representativo, com 52.0 % (26 inquiridos), é o grupo dos inquiridos casados, 24% (12 inquiridos) são solteiros, 16.0% (8 inquiridos) encontram-se em união de facto e 1 inquirido (2.0%) é viúvo, como podemos observar no quadro seguinte.

Estado Civil	Frequência	Percentagem
Solteiro	12	24.0%
Casado	26	52.0%
União de facto	8	16.0%
Divorciado	3	6.0%
Viúvo	1	2.0%

Ilustração 4 - Distribuição da amostra em função do estado civil

Fonte: Dados recolhidos

Em relação ao número de anos que cada um dos inquiridos já lecionou, podemos verificar, no gráfico abaixo apresentado, que o grupo mais representativo é o grupo dos inquiridos que têm entre 10 e 19 anos de serviço, correspondendo a 38.0% (19 inquiridos). Segue-se o grupo dos inquiridos com 20 a 29 anos de serviço, que corresponde a 30,0% (15 inquiridos). Os inquiridos cujo tempo de serviço é entre 2 e 9 anos ou mais de 30 anos correspondem a 16.0% (8 inquiridos em cada intervalo).

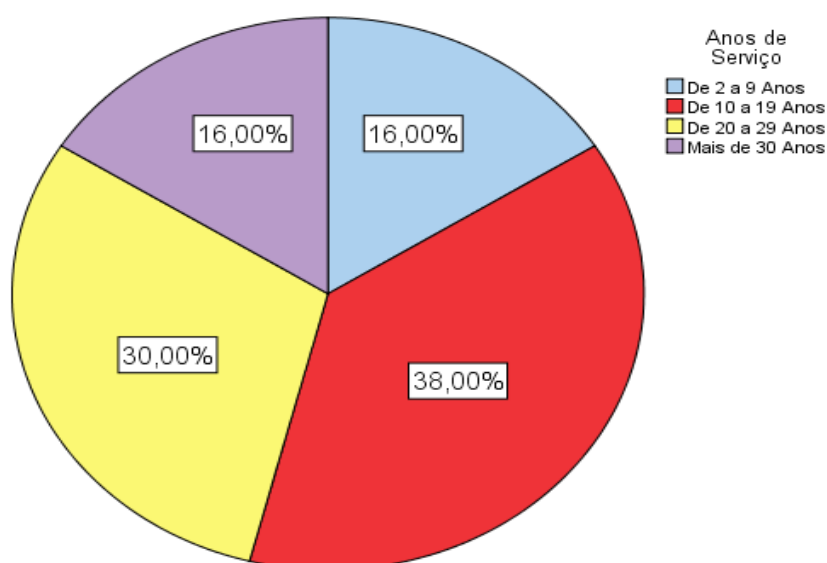


Ilustração 5 - Distribuição da amostra em função dos anos de serviço

Fonte: Dados recolhidos

Em relação à situação profissional da amostra, verifica-se que alguns inquiridos da escola 1 são contratados (24%) e outros fazem parte do quadro da escola (34%), enquanto na escola 2 verificamos que 14% são contratados, 10% do quadro de zona pedagógica e 18% integram o quadro da escola. Assim, 52% da amostra pertencem ao quadro das escolas, 10% ao quadro de zona e 19% são contratados.

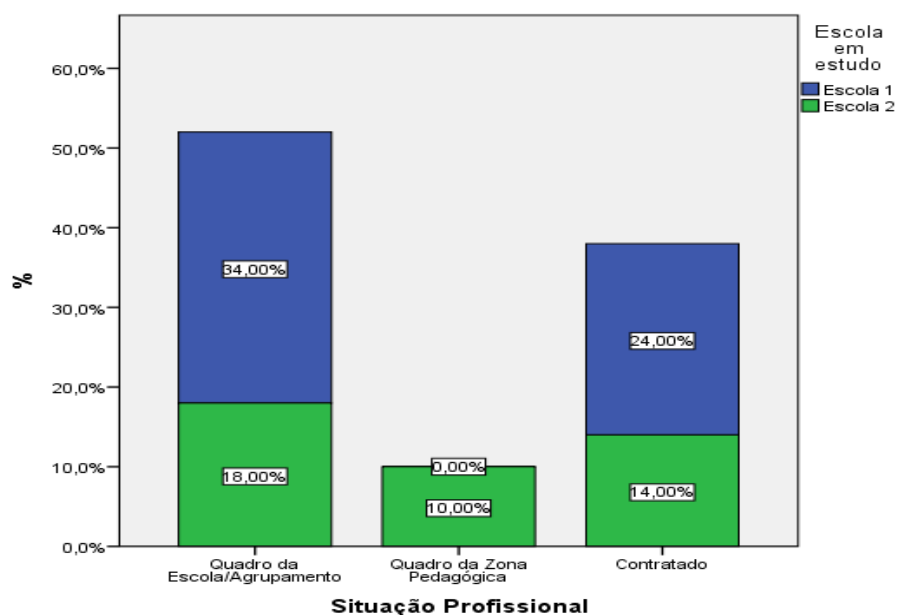


Ilustração 6 - Distribuição da amostra em função da situação profissional

Fonte: Dados recolhidos

2.4 - Procedimentos

Com vista a obter a necessária autorização para a aplicação dos questionários e realização das entrevistas, foram contactadas as Diretoras das escolas em estudo. Tendo em conta que a escola 2 se encontra inserida num agrupamento, foi solicitada a autorização à Coordenadora do agrupamento em questão.

Com o objetivo de validar aquilo que é a informação obtida ao nível local, de modo a perceber se, de facto, aquilo que são as fragilidades do sistema (nas duas escolas em questão neste estudo de caso) encontram eco na visão ao nível macro, foi solicitada uma entrevista ao Diretor de Serviços de Segurança Escolar.

Obtidas as autorizações, foram agendadas as entrevistas que foram realizadas nas salas da Direção de cada escola. Para facilitar o tratamento dos dados, foi “indispensável gravar a entrevista. (...). É claro que a gravação está subordinada à autorização prévia dos interlocutores. Mas esta é geralmente dada sem reticências, quando os objetivos da entrevista são claramente

apresentados e o entrevistador se compromete, primeiro a respeitar o anonimato, segundo a conservar ele próprio as fitas magnéticas, terceiro, a apagar as gravações assim que tiverem sido analisadas” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 74 e 75). Estas condutas foram respeitadas, o que também aconteceu na entrevista realizada ao Diretor de Serviços de Segurança Escolar.

É de destacar que, no decorrer da investigação, todos os intervenientes foram elucidados acerca dos objetivos deste estudo. Houve ainda o cuidado de referir que não se pretendia avaliar a instituição de ensino, mas sim fazer um levantamento sobre as opiniões dos professores acerca da mediação do comportamento desviante dos alunos.

Os questionários foram aplicados pelas Diretoras das respetivas escolas, sendo o seu preenchimento supervisionado pelas mesmas, garantindo desta forma o anonimato. Tratou-se de um questionário de administração direta. Um questionário é de “administração direta’ quando é o próprio inquirido que o preenche, o questionário é-lhe entregue em mão por um inquiridor encarregado de dar todas as explicações úteis” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 190).

Sobre os dados recolhidos nas entrevistas e as perguntas abertas recaiu a análise de conteúdo. “Em investigação social, o método das entrevistas está sempre associado a um método de análise de conteúdo. Durante as entrevistas trata-se, de facto, de fazer aparecer o máximo possível de elementos de informação e de reflexão, que servirão de materiais para uma análise sistemática de conteúdo que corresponda, por seu lado, às exigências de explicitação, de estabilidade e de intersubjetividade dos processos” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 196).

De facto, “o lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de complexidade como, por exemplo, os relatórios de entrevistas pouco diretivas” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 224 e 225).

Paula Santo defende que “a análise de conteúdo é uma técnica que visa a sistematização de informação, de acordo com a aplicação de processos de codificação, categorização e inferência permitindo um alcance analítico de natureza quantitativa e/ou inferencial, consoante os objetivos e técnicas de análise” (Santo, 2010, p. 66). Tem objetivos gerais de investigação que se expressam “na sistematização ou no encontrar de tendências, intenções, regularidades, singularidades da comunicação, quer aos níveis do estilo ou forma e/ou quer ao nível dos conteúdos comunicacionais” (Santo, 2010, p. 69). Berelson defende que “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (citado em Bardin, 1997, p.20).

Foi feita uma análise estrutural das entrevistas e nesta análise “não se trabalha mais (ou jamais só) na base da classificação dos signos ou das significações, mas debruçamo-nos sobre o arranjo dos diferentes itens, tentando descobrir as constantes significativas nas suas relações (aparentes ou latentes) que organizam estes itens entre si” (Bardin, 2013, p. 265). A descrição estrutural detém os princípios que “partem da ideia de que o ‘sentido’, a percepção, resulta de – e ‘está’ em – relações estabelecidas entre si pelos elementos que o material põe em ação. Os fundamentos destas relações são de dois tipos apenas: - a disjunção (a contradefinição, a distinção), que permite, dentro de um mesmo género, identificar como existentes e específicas umas coisas relativamente a outras (...); - a associação (a conjunção...) que estabelece uma relação entre as coisas identificadas pelas disjunções” (Albarello, Digneffe, Maroy, Ruquoy, & Saint-Georges, 2011, p. 163).

Uma vez recolhidos os dados dos inquéritos, afigurou-se a necessidade de transcrever as respostas fechadas informaticamente. “Para esse efeito cada resposta será previamente codificada, transcrita numericamente” (Albarello, Digneffe, Maroy, Ruquoy, & Saint-Georges, 2011, p. 63). “Só podem, portanto, ser úteis no âmbito de um tratamento quantitativo que permita comparar as respostas globais de diferentes categorias sociais e analisar as correlações entre variáveis” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 192). As respostas foram transcritas e transformadas em número, formando desta forma uma base de

dados, a fim de ser possível analisá-las mediante o programa informático Statistical Package for Social Sciences (SPSS). “No processo de análise estatística, o investigador depara-se como ‘algo’ que precisa medir, controlar ou manipular durante o processo de investigação. Este ‘algo’ designa-se por ‘variável’. Assim, o objeto de estudo estatístico é as variáveis e a informação que estas podem fornecer” (Marôco, 2011, p. 7).

O programa SPSS para análise de dados é o programa estatístico eleito pelas ciências sociais. A análise é feita em quatro fases, sendo a primeira a definição de variáveis e a introdução de dados. Na segunda procede-se à exploração dos dados introduzidos com recurso à estatística descritiva e gráfica. Na terceira fase decide-se e aplicam-se as técnicas de análise apropriadas à amostra e as variáveis. Por fim, analisam-se os resultados produzidos pelo SPSS (Marôco, 2011). Os resultados serão apresentados em forma de tabelas e representações gráficas, uma vez que “a representação gráfica de resultados tem como objetivo principal a visualização de características da variável em estudo na amostra, ou seja de estatísticas amostrais, de forma simples e de fácil aquisição mental” (Marôco, 2011, p. 27). Serão utilizadas as representações denominadas diagrama de extremos e quartis, gráficos de barras e gráficos circulares.

Capítulo III - Análise e Discussão de Resultados

Neste capítulo procedeu-se à análise e discussão dos resultados. O capítulo divide-se em três grandes partes, iniciando-se com a apresentação dos dados recolhidos nos inquéritos. Segue-se a apresentação dos dados recolhidos a partir das entrevistas e, posteriormente, a discussão dos mesmos.

3.1 Apresentação dos dados recolhidos pelos inquéritos

A apresentação dos dados recolhidos nos inquéritos será feita em três partes, respeitando a divisão efetuada na construção do inquérito. Assim, apresentaremos os resultados acerca da indisciplina/violência/*bullying*, seguindo-se os resultados acerca da mediação e, por fim, os resultados respeitantes aos dados relativos à relação com as forças de segurança/legislação.

3.1.1 Resultados dos inquéritos acerca da Indisciplina/ Violência/ *Bullying*

No que respeita à evolução do comportamento desviante, 92 % (46) da amostra entende que este tem aumentado. Nenhum inquirido considera que tenha diminuído, pelo que foi excluída do quadro que a seguir apresentamos. 4% (4) dos inquiridos entendem que estagnou.

Evolução do Comportamento Desviante	Frequência	Percentagem
Aumentou	46	92
Estagnou	4	8

Ilustração 7 - Distribuição da amostra em função da evolução do comportamento desviante

Fonte: Dados recolhidos

Dos inquiridos, 54% (27) deparam-se muitas vezes com situações de violência e indisciplina, 32% (16) às vezes, 10% (5) raramente, e 2% (1) nunca. Perante infrações disciplinares dos alunos ou o não cumprimento dos seus deveres previstos no artigo 10º do estatuto do aluno e da ética escolar, o procedimento é, em média, o recurso à advertência, seguida de participação ao Diretor do agrupamento (muitas vezes), bem como a ordem de saída da sala de aula ou demais locais onde se desenvolve trabalho escolar. Raramente ignorar a situação é opção dos inquiridos.

Média

Participação Ao Diretor	Advertência	Ordem de saída da sala	Ignora
2,82	1,50	2,92	4,28

Ilustração 8 - Distribuição média do procedimento adotado perante infração

Fonte: Dados recolhidos

A advertência é o procedimento aplicado por 62% dos inquiridos sempre, por 26% muitas vezes, por 12% às vezes. A participação ao Diretor é aplicada por 40% dos inquiridos às vezes, 22% raramente, 20% sempre, 12% às vezes e 6% nunca aplicam este procedimento. A ordem de saída da sala de aula ou demais locais onde se desenvolve o trabalho escolar é aplicada por 46% dos inquiridos às vezes, 26% raramente, 22% muitas vezes e 6% aplicam sempre este procedimento. Ignorar as infrações não o procedimento mais adotado, uma vez que 58% nunca o fazem, 22% raramente o fazem, 14% fazem-no às vezes, apenas 2% o fazem muitas vezes e 4% sempre.

Relativamente à questão se já foram vítimas de algum tipo de crime, 32% da amostra respondeu que sim e 68% responderam que não. Dos 32% que responderam afirmativamente, 22% pertencem à escola 1 e 10% à escola 2.

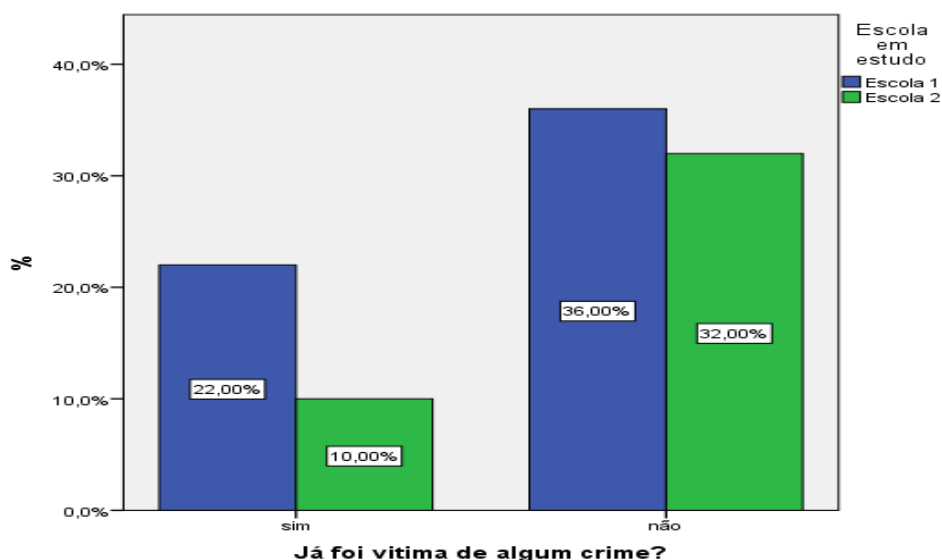


Ilustração 9 - Distribuição por escola de vítimas de crime

Fonte: Dados recolhidos

Dos que responderam afirmativamente, 24% indicaram ter sido vítimas do crime de ameaças e 8% do crime de agressões. Podemos observar no gráfico a seguir apresentado as diferenças entre a escola 1 e a escola 2. Na escola 1, dos 22% dos professores que já foram vítimas de algum tipo de crime, 16% foram sujeitos a ameaças e 6% a agressões; na escola 2, dos 10% dos professores que afirmaram já terem sido vítimas, 8% sofreram ameaças e 2% agressões.

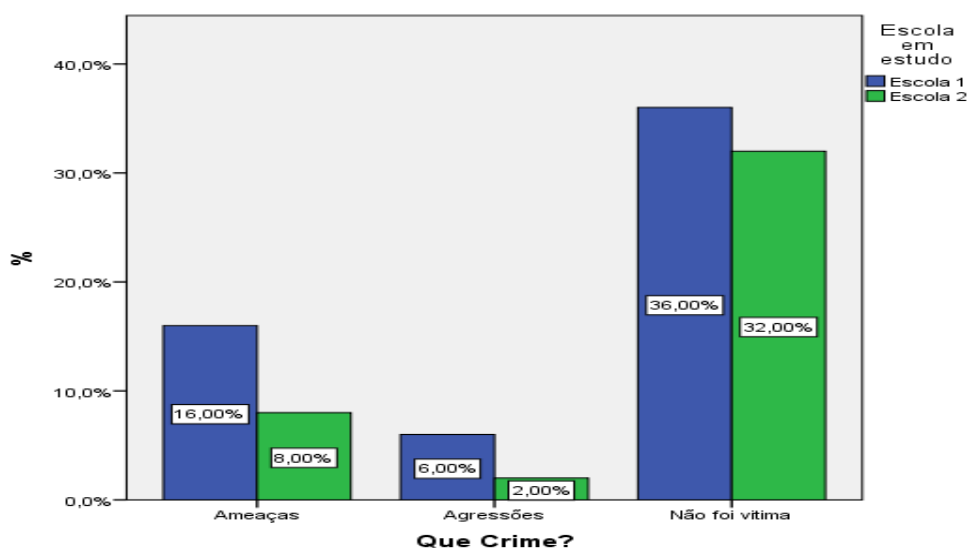


Ilustração 10 - Distribuição das vítimas pelo tipo de crime

Fonte: Dados recolhidos

Em média, o apoio prestado às vítimas de violência escolar pelas instituições de ensino, pelo Ministério da Educação, pela Direção da escola e pelos colegas é classificado como médio (3). 50% dos inquiridos situam-se entre os 2% e os 3.5%, isto é entre as classificações de muito e médio.

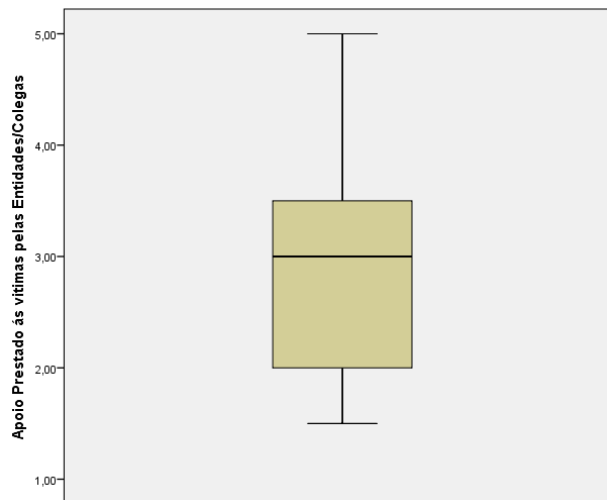


Ilustração 11 - Distribuição em função do apoio prestado às vítimas pelas entidades/colegas

Fonte: Dados recolhidos

Os inquiridos referem que, para melhorar o apoio prestado pelo Ministério da Educação, pela Direção das escolas e pelas instituições de ensino em geral, é necessária uma maior disponibilidade para o diálogo, de modo a adequar e articular estratégias de cooperação. São igualmente indispensáveis mais ações de sensibilização, a diminuição da burocracia e o aumento da rapidez de resposta.

Como maiores dificuldades em impor a disciplina os inquiridos referem a falta de reconhecimento, por parte dos alunos, do professor como figura de autoridade, a falta de regras, de civismo e de respeito, o número excessivo de alunos por turma, a falta de acompanhamento dos próprios encarregados de educação e a impunidade.

Quanto ao fenómeno *bullying*, 60% (30) dos inquiridos sentem-se preparados o enfrentar e 40% (20) afirmam não se sentir preparados. Podemos observar que 34% dos inquiridos da escola 1 se sentem preparados e 26% não. Na escola 2 nota-se que 24% se sentem preparados e 16% não.

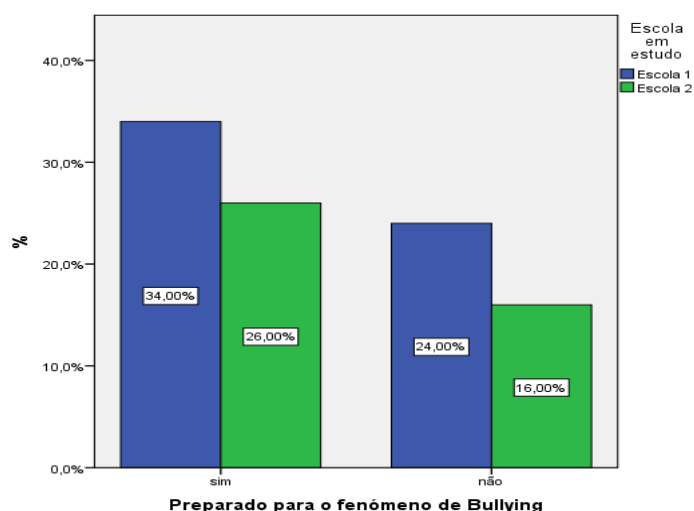


Ilustração 12 - Distribuição em função da preparação para o fenómeno bullying

Fonte: Dados recolhidos

Perante ocorrências de *bullying* a resposta que se destaca (64%) é a advertência ao agressor, seguida da opção de reportar à Direção da escola (60%). 40% reportaram a situação aos pais, 18% referem nunca ter presenciado tal situação e 2% não tomaram qualquer atitude. Dos inquiridos, 8% indicaram outras atitudes, nomeadamente tentar dialogar com os alunos (6%) e reportar ao Diretor de Turma e Conselho de Turma (2%).

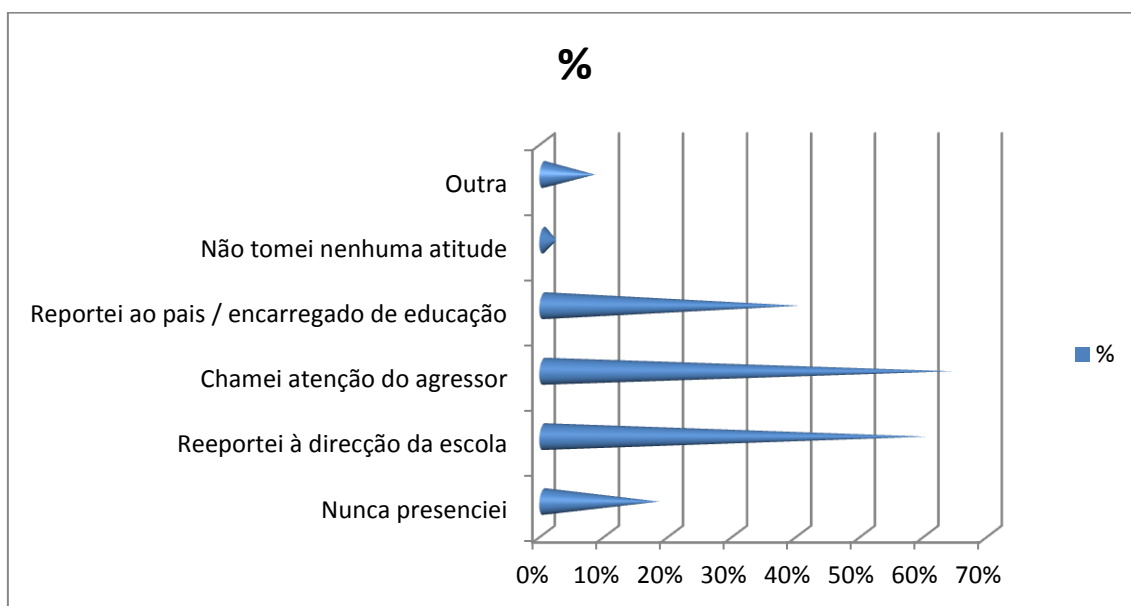


Ilustração 13 - Distribuição em função da atitude tomada perante situações de Bullying

Fonte: Dados recolhidos

As sugestões para melhorar o ambiente escolar ou minorar a violência escolar pelos pais são as seguintes: participar ativamente na vida escolar dos seus educandos, cooperar com a escola e professores e respeitar o papel quer da escola quer dos professores, impor regras, responsabilizar os educandos e direcionar a educação para o respeito mútuo, transmitindo valores.

A comunidade pode também melhorar o ambiente escolar ou minorar a violência escolar, participando ativamente em ações de formação e sensibilização, desenvolvendo atividades que promovam a cooperação e a responsabilização. Os inquiridos indicam também que a comunidade deve estar mais atenta, observar e acompanhar os alunos de perto, para fazer cumprir as regras, devendo ser menos tolerantes às situações de incumprimento.

3.1.2 Resultados dos inquéritos acerca de mediação

Questionados sobre se alguma vez sentiram incapacidade de mediar algum conflito, 42% dos inquiridos assinalam que às vezes esse sentimento esteve presente; em 40% dos casos raramente tal aconteceu; 10% nunca se sentiram incapazes de mediar algum conflito; 6% muitas vezes se sentiram incapazes e 2% sempre. Verificamos que na escola 1 é onde a percentagem do sentimento de incapacidade de mediar conflitos é mais significativa, uma vez que o número de respostas 'às vezes' detém uma percentagem expressiva, enquanto na escola 2 é raramente e não se verifica qualquer resposta sob as categorias sempre ou muitas vezes, contrariamente à escola 1, conforme podemos observar na tabela que se segue.

	Sempre	Muitas Vezes	Às Vezes	Raramente	Nunca
Escola 1	1	3	15	8	2
Escola 2	0	0	6	12	3

Ilustração 14 - Distribuição em função da escola mediante o sentimento de incapacidade em mediar conflitos

Fonte: Dados recolhidos

Dos 50 inquiridos, 44 (88%) não têm formação em mediação de conflitos, apenas 6 (12%) afirmam ter, sendo que cinco deles pertencem à escola 1 e apenas um à escola 2. Dos seis inquiridos que afirmam ter formação em mediação de conflitos, quatro são do sexo feminino e dois do sexo masculino. No entanto, questionados sobre se o percurso académico de licenciatura contempla esta componente, 18% (9) afirmam que sim e 82% (41) afirmam que não. Dos que afirmam terem tido formação durante o percurso académico de licenciatura, oito pertencem à escola 1 e um à escola 2.

Mais de metade da amostra, 54%, considera ser fundamental ter formação em mediação de conflitos, 42% atribui a classificação de importante e 4% mais ou menos importante. Não se registam menções a pouco importante ou nada importante.

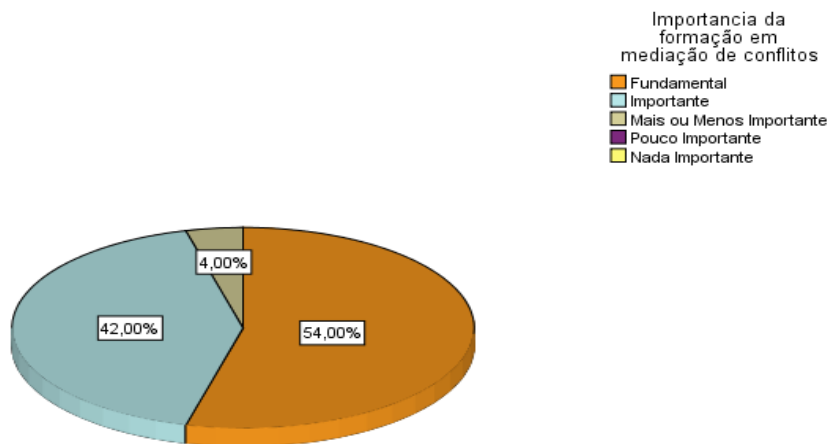


Ilustração 15 - Distribuição em função da classificação de importância da formação em mediação de conflitos

Fonte: Dados recolhidos

3.1.3 Resultados dos inquéritos acerca da relação com as forças de segurança/ legislação

A relação com as forças de segurança é classificada como uma relação muito boa por 34% e uma relação boa por mais 34%; 26% classificam-na como razoável e apenas 4% como má.

Observamos que na escola 1 se destaca a classificação de bom (26,53%), enquanto na escola 2 é o muito bom que prevalece (20,41%). Contudo, é também nesta escola que 4% assinalam a referida relação como má. Nenhum inquirido caracteriza como má a relação com as forças de segurança na escola 1. Na escola 1 ainda se verifica que 18,37% classificam a relação de razoável e 14,29% de muito boa. Na escola 2 a relação é razoável para 8,16% e boa para a mesma percentagem de inquiridos.

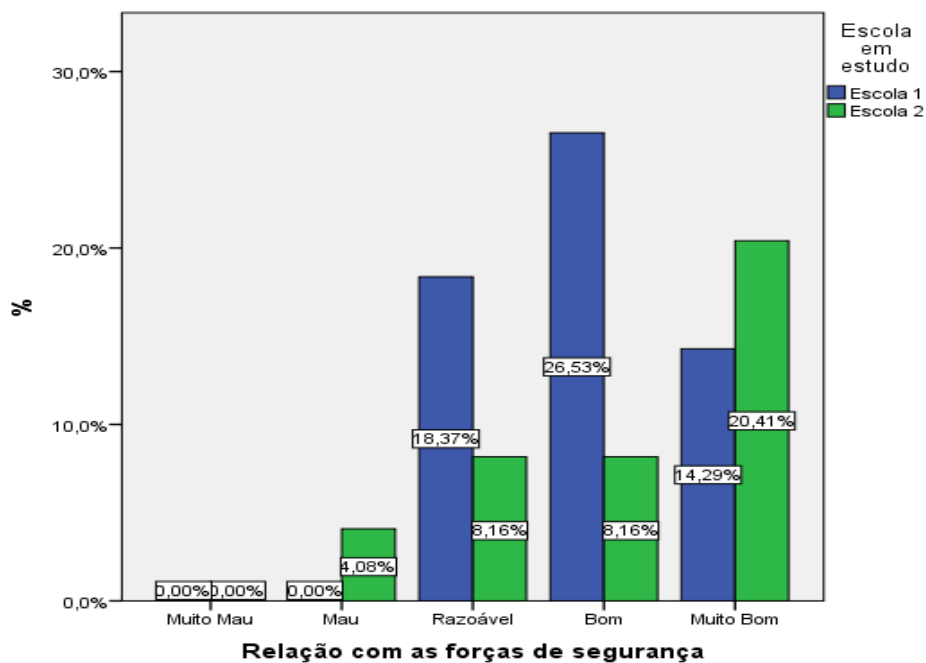


Ilustração 16 - Distribuição em função da classificação da relação com as forças de segurança

Fonte: Dados recolhidos

Na avaliação da atuação das forças de segurança em situações de violência escolar, 20% indicam que é uma atuação razoável, 32% que é boa, 10% muito boa e apenas 4% indicam que é má. Verificamos que é na escola 2 que mais inquiridos salientam que a atuação é muito boa (6) e que menos sugerem que é má (1).

No que diz respeito à atuação dos tribunais em situações de violência escolar, 48% dos inquiridos classificam-na como razoável, 32% como má, 14% como boa e apenas 2% como muito má. Na escola 1 nenhum inquirido a classifica como muito má ou como muito boa, 7 classificam como má, 19 como razoável e 3 como boa. Na escola 2 também nenhum inquirido a classifica como muito boa, mas 1 classifica-a como muito má, 9 como má, 5 como razoável e 4 como boa.

A imagem sobre a legislação existente sobre violência escolar é maioritariamente razoável para 60% dos inquiridos; 38% classificam-na como má e 2% como muito má. Verificamos que a escola 1 apenas indica duas classificações: má (13) e razoável (16); na escola 2, os inquiridos classificam-na como muito má (1), má (6) e razoável (14).

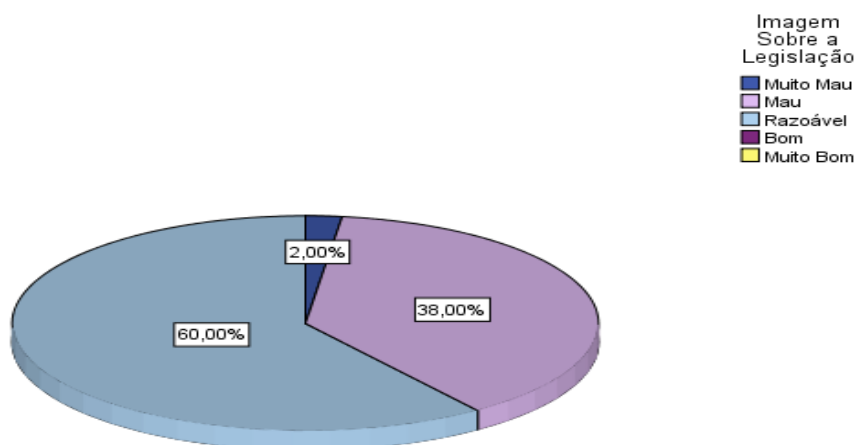


Ilustração 17 - Distribuição em função da classificação da imagem sobre a legislação

Fonte: Dados recolhidos

Algumas das fraquezas que se verificam na relação da escola com as forças de segurança são, segundo os inquiridos, o número reduzido de efetivos, a pouca presença dos agentes de segurança e a burocracia dos processos, que dificulta a atuação. Para melhorar o ambiente escolar, as forças

de segurança podem desenvolver mais ações de formação e sensibilização, promover atividades e estar mais presentes quer no interior quer no exterior das escolas.

Questionados sobre que alterações consideram pertinentes na legislação e no estatuto do aluno para aumentar a disciplina escolar, os inquiridos indicam que é a impunidade que gostariam de ver diminuída e sugerem como principais alterações uma maior responsabilização quer dos alunos quer dos encarregados de educação, uma maior autonomia dada às escolas para aplicação rigorosa das medidas, de modo a que as penalizações sejam mais céleres.

3.2 Apresentação dos dados recolhidos pelas entrevistas

A apresentação dos dados recolhidos pelas entrevistas será apresentada em quatro pontos: os três primeiros são referentes às entrevistas das Diretoras das escolas em estudo (entrevistado 1 e entrevistado 2) e correspondem a três pontos, considerando a divisão realizada na construção do guião: um ponto acerca da relação com a escola, seguido de um ponto relativo ao comportamento desviante e, por fim, um ponto sobre a mediação. Por último serão apresentados os resultados da entrevista realizada ao Diretor de Serviços de Segurança Escolar do Ministério de Educação e Ciência (entrevistado 3).

3.2.1 Resultados das entrevistas acerca da relação com a escola

A zona envolvente à escola 1 é caracterizada pela Diretora como uma zona problemática, que abrange zonas de realojamento de famílias complicadas. A zona envolvente à escola 2 é uma zona de um nível sociocultural médio-alto. No que se refere à relação entre professores e alunos na escola 1, verificam-se casos distintos: alguns alunos têm uma relação de

empatia com os professores e vice-versa e outros alunos veem o professor como um inimigo. Na escola 2 a relação entre professor e aluno é pacífica, havendo em sala de aula um ambiente de respeito para com o professor e a postura do professor é focada na aprendizagem do aluno, verificando-se muito poucas exceções a relação de respeito para com o professor.

A relação com as forças de segurança é caracterizada pela entrevistada 1 como excelente, especialmente com os elementos da Escola Segura, que ajudam na intervenção e apoiam a escola. A entrevistada 2 caracteriza a relação com as forças de segurança e, de forma muito mais estreita, com os elementos da Escola Segura, como uma relação baseada na cooperação.

A entrevistada 1 refere não verificar resultados negativos do programa Escola Segura. Aponta apenas a necessidade de mais efetivos. Como resultados positivos, define-o como uma grande ajuda já que os agentes contribuem para a divulgação da mensagem de que a sociedade tem determinadas regras. A entrevistada 2 não menciona qualquer aspeto negativo relativamente aos resultados do programa Escola Segura. Destaca pela positiva a sua vertente preventiva e de apoio à resolução de problemas quer na escola quer na zona envolvente à escola, nomeadamente nos percursos dos alunos.

Para melhorar o ambiente escolar ou minorar a violência que existe atualmente, a entrevistada 1 sugere que tal passa por sensibilizar os pais para o facto de a escola não ser apenas um lugar onde colocam os filhos e só ali voltam para resolver os seus problemas; é um local onde se aprende e onde os seus educandos se tornam mais fortes culturalmente. A comunidade e as forças de segurança podem ajudar através de parcerias, que já existem. Para a entrevistada 2, melhorar o ambiente escolar passa pelo diálogo entre as forças de segurança e a escola, pela transmissão por parte dos pais de valores de respeito e ainda pela colaboração entre a comunidade e as forças de segurança, por forma a encontrarem formas de reflexão sobre a violência.

3.2.2 Resultados das entrevistas acerca do comportamento desviante

Na opinião da entrevistada 1, o principal fator que está na origem do comportamento desviante é, sem dúvida, o ambiente familiar, sublinhando-se que os alunos que provêm de famílias desorganizadas são os que têm comportamentos mais violentos. Na opinião da entrevistada 2, na base deste fenómeno estão a degradação familiar, a ausência de valores, a falta de acompanhamento dos pais em relação aos filhos e a permissividade face ao não cumprimento dos deveres dos filhos.

Um aluno violento é caracterizado pela entrevistada 1 como aquele que não controla os seus impulsos, comportando-se uns de forma mais violenta que outros. Um aluno indisciplinado é o que provoca o professor, tem comportamentos pouco adequados, mas não tão graves como os do aluno violento. Para a entrevistada 2, um aluno violento caracteriza-se por protagonizar atentados diretos contra colegas, professores ou auxiliares e cuja ação coloca em perigo a vida, a saúde e a integridade física dessas pessoas. É também o que tem comportamentos de ofensas verbais. O aluno indisciplinado é o que não cumpre os deveres e as regras sem contudo colocar outros em perigo.

As formas mais habituais de violência e indisciplina na escola 1 são as desavenças entre alunos, as provocações aos professores, e os confrontos físicos, sendo a mais grave das quais, atualmente, o arremesso de pedras. Quanto à escola 2, refiram-se as agressões físicas e ofensas verbais, que raras vezes acontecem. A mais grave consistiu em ofensas a uma professora.

A entrevistada 1 considera que as maiores dificuldades em impor disciplina é a resistência dos alunos. Há alunos para quem os professores são referências e que, por isso, os respeitam. Outros há que não o fazem, pelo que se torna mais difícil impor a disciplina. A entrevistada 2 considera que as dificuldades em impor a disciplina se prendem com a falta de motivação dos alunos e com o facto de estes não acatarem as indicações dadas pelos professores.

3.2.3 Resultados das entrevistas acerca da mediação

As estratégias mais adotadas pela escola 1 para dar resposta a situações de violência e indisciplina são o diálogo e o alerta aos pais. Importa referir que a Direção da escola é inflexível em relação às punições quando estas têm de ser aplicadas. A escola 2 opta por um grande controlo à entrada e saída do estabelecimento de ensino e por uma constante vigilância dos recreios e corredores. Qualquer situação é transmitida à Direção da escola, que aplica com rigor a legislação e comunica sempre a situação aos encarregados de educação.

Questionada sobre a dimensão formativa do corpo docente da escola, a entrevistada 1 aponta que tem sido realizada muita formação para que os professores conheçam determinadas comunidades consideradas problemáticas e estejam aptos a lidar com a indisciplina e a mediar conflitos. A entrevistada 2 refere que a formação, que é parte integrante da avaliação do desempenho docente, fica ao critério de cada professor.

A formação específica em mediação de conflitos é considerada relevante pela entrevistada 1, em virtude de ser uma ferramenta, já que a formação falha um pouco nas questões ligadas ao indivíduo. A entrevistada 2 considera igualmente relevante pois aumenta as competências dos formandos no sentido de uma maior eficiência na resolução de conflitos.

A lei nº51/2012 prevê várias medidas disciplinares, dotando a escola de poder para as aplicar. No entendimento da entrevistada 1, esta lei não veio fazer grandes alterações. Os pais são muito responsabilizados neste estatuto mas, na prática, não cumpre o que está estabelecido uma vez que eles rapidamente se apercebem de que as escolas não podem aplicar as medidas diretamente. A entrevistada 2 considera as medidas razoáveis, por envolverem a realização de tarefas e atividades de integração na escola com apoio dos encarregados de educação. No entanto, poderiam, no seu entender, ser aplicadas de um modo mais célere.

A imagem que a entrevistada 1 tem sobre a legislação é que se trata de um conjunto de enunciados escritos que na prática não funcionam. Para esta Diretora, os fatores que estão na base destes comportamentos situam-se a um nível social. A escola, por seu turno, não pode intervir e denunciar sistematicamente casos à Comissão de Proteção e Jovens em Risco. A entrevistada acredita que esta comissão não têm capacidade de resposta a tantas denúncias. A entrevistada 2 aponta que a legislação deveria orientar-se no sentido de responsabilizar os agressores e ,consequentemente, os respetivos encarregados de educação.

No que concerne às alterações pertinentes na legislação para aumentar a disciplina nas escolas, a entrevistada 1 considera importante que, aquando da aplicação da medida sancionatória extrema, que é a transferência de escola, não se tenha em conta a residência. Se o aluno cometeu um delito grave, deve, segundo a entrevistada, sair do circuito das escolas envolventes à sua residência, pois essas ficam conhecedoras do historial do jovem, acabando este facto por influenciar as atitudes dos professores. Seria vantajoso que os infratores saíssem do seu ambiente e passassem a frequentar escolas com melhores resultados Para a entrevistada 2, o aumento da autoridade dos professores seria benéfico, bem como uma maior autonomia das escolas na aplicação das medidas disciplinares sancionatórias tais como a expulsão dos alunos.

3.2.4 Resultados da entrevista ao diretor de serviços de segurança escolar

No âmbito da análise da evolução do comportamento desviante nas escolas, o entrevistado 3 destaca dois aspetos: Em primeiro lugar, o facto de o número de alunos que frequenta atualmente a escola ser diferente do de há vinte ou trinta anos atrás. A escolaridade obrigatória aumentou; por isso, há mais pessoas nas escolas durante mais anos. Logo, a probabilidade de ocorrência de problemas também aumentou. O segundo aspeto salientado pelo entrevistado é a visibilidade do problema. A sociedade está mais atenta e

vigilante. Contudo, os dados oficiais do Gabinete de Serviços de Segurança Escolar apontam para uma estabilização. Um aluno é considerado violento em função, objetivamente, do ato que praticou e da sua suscetibilidade de este ser enquadrado a nível penal. Devemos ter presente que nas escolas coexistem três faixas etárias distintas que correspondem a diferentes entidades no que toca à responsabilização pelos atos – nomeadamente até aos doze anos (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco), dos doze anos aos dezasseis anos (lei tutelar educativa) e a partir dos dezasseis (área penal). Um aluno indisciplinado é um aluno que não cumpre os deveres impostos pelo estatuto ético escolar. No entanto, comete atos que não são suscetíveis de enquadramento legal.

Questionado sobre quais são as formas mais manifestas de violência e indisciplina que se verificam nas escolas, o entrevistado destaca claramente as ofensas corporais, registando-se igualmente casos de ameaças, injúrias, uso de estupefacientes (embora em menor escala). A mais grave, afirma, são as ofensas à integridade física entre pares.

Quanto às maiores dificuldades encontradas para fazer face à violência escolar destacam-se quatro linhas. A primeira, muito importante, sublinha que muitos dos problemas poderão ser resolvidos no seio familiar. A segunda centra-se na preparação de muitos dos funcionários: seria relevante haver uma formação específica para lidar com as novas problemáticas. A terceira linha está associada a uma crise de valores e princípios que atualmente se vive e por último a desvalorização da própria escola.

Ainda segundo o Diretor de Serviços de Segurança Escolar, a relação das escolas com as forças de segurança é, em regra, uma excelente relação. Os pontos fracos a apontar serão talvez as fraquezas da própria força: a falta de meios, que diminui a capacidade de resposta para satisfazer todos os pedidos.

O resultado mais positivo do programa Escola Segura é, na opinião do entrevistado, a sua enorme amplitude. Uma vez que a comunidade escolar é composta, de forma restrita, por um quinto da população, o programa chega a

muitos indivíduos. O entrevistado afirma que seria positivo renovar a imagem do programa. Este, diz, seria um aspeto a melhorar, embora não considere a referida imagem propriamente negativa. Trata-se de uma imagem de contornos um pouco infantis, sendo que o programa contempla alunos de diversas faixas etárias. O programa Escola Segura melhorou a escola e esta, pensa o entrevistado, já depende muito dele. As forças de segurança podem melhorar o ambiente escolar ou minorar a violência existente, já que a área escolar é estratégica para o país. Não podemos desperdiçar recursos e a polícia tem de fazer face a novas realidades, de maior intervenção social, que não existiam há vinte ou trinta anos atrás. Deve atuar em duas áreas distintas, designadamente no interior e no exterior das escolas, não pelo facto de a escola ser insegura, mas de forma pacificadora, por forma a conferir tranquilidade, já que as escolas concentram muitas pessoas. A ação deve ser, por isso, preventiva. É de ressaltar que nas escolas existem alunos de tenra idade que ainda precisam de um acompanhamento adulto, pois não se conseguem defender pelos próprios meios. Os pais e a comunidade podem contribuir para melhorar o ambiente escolar através da sua presença.

As estratégias adotadas para dar resposta a situações de violência e indisciplina têm de ser multidisciplinares. Uma delas passa pela consciencialização dos pais. A escola não substitui os pais ou os encarregados de educação e é necessária uma consciencialização do seu papel como educadores. Outra estratégia passa por perceber se os profissionais estão preparados para a escola de hoje, que é claramente diferente da de há cerca de trinta anos, exigindo novas competências, novos instrumentos, novas ferramentas. As regras de convivência também constituem uma estratégia a ter em conta. Dever-se-ia tentar tornar a escola numa realidade atrativa, criando uma espécie de identidade de escola.

Todos os dias se faz mediação nas escolas. Se atendermos ao sentido técnico do termo, talvez o corpo docente não esteja preparado para essa tarefa. Porém, a todo o instante se evitam conflitos. No universo de professores não é possível afirmar que todos estão preparados para a mediação do conflito

mas muitos fazem um trabalho excepcional. Possivelmente falta-lhes formação nessa área, no sentido da aquisição de novas competências e instrumentos.

O estatuto do aluno e da ética escolar, aperfeiçoado em 2012, e que veio melhorar a resposta, é um instrumento necessário. Contudo não é o único instrumento para a solução de todos os problemas de indisciplina e o ideal é que seja aplicado poucas vezes. Afigura-se demasiado prematuro propor mudanças a este estatuto, já que ele tem apenas um ano. É necessário que seja consolidado, até porque muitas vezes o problema não está no quadro legal. Se a resposta aos problemas está muitas vezes no regime disciplinar é necessário refletir sobre as suas fragilidades.

Na opinião do entrevistado, os principais desafios que se colocam à comunidade escolar no domínio da violência e da mediação de conflitos passa muito por deixarmos de lado o quadro de referência da escola do passado e percebermos que se nos apresenta uma nova escola, com novos alunos, professores e funcionários, que obriga a mudanças, a uma permanente atualização e cria a necessidade de compreender as motivações da nova geração, alunos do audiovisual e da imagem, para percebermos as insuficiências e colmatá-las desenvolvendo novas competências. Há a necessidade de encontrar um novo quadro de funcionamento, num quadro geral de crise económica e social que desagua quase sempre na escola. Dificilmente se alterarão comportamentos violentos de alunos cujos pais se encontram desempregados, em situação de carência económica ou em processo de divórcio litigioso, por exemplo. Tudo se reflete na escola, onde inevitavelmente se manifestam disrupções

3.3 Discussão dos Resultados

O comportamento desviante é percecionado pelos docentes inquiridos como tendo aumentado ao longo dos anos. A mesma ideia floresce junta da opinião pública. No entanto, os dados oficiais do Gabinete de Serviços de Segurança Escolar indicam uma estabilização e o Diretor desta entidade

aponta dois fatores a ter em conta aquando da análise da evolução do comportamento desviante. O primeiro é o número de alunos que frequentam atualmente as escolas, que aumentou com o alargamento da escolaridade obrigatória, aumentando desta forma também a probabilidade de ocorrência de situações de violência. O segundo é a visibilidade da problemática da violência escolar, que torna a sociedade mais atenta. “Contudo, relativamente aos dados que temos, é que há uma certa estabilidade do que é relatado pelas escolas, em termos de ocorrências há uma certa estabilização” (entrevistado 3).

Os professores inquiridos referem que se deparam frequentemente com situações de violência e indisciplina. Quando as situações constituem infrações aos deveres do aluno previstos no estatuto do aluno e ética escolar, o procedimento que é mais adotado pelos docentes é a advertência, e ignorar a situação é uma postura que raramente é opção dos professores.

Da amostra inquirida, 32% já foram vítimas de algum tipo de crime, seja ele ameaças ou agressões, com maior destaque para as ameaças. As formas mais frequentes de manifestação de violência e indisciplina “são claramente as ofensas corporais, podemos chamar-lhe assim, ofensas corporais entre alunos, essa está em primeiro e destaca-se (...)” (entrevistado 3).

O apoio prestado pelas diversas entidades (Ministério da Educação, instituições de ensino, Direção da escola) e pelos colegas às vítimas de violência escolar é classificado como médio, sendo sugeridas como medidas que visam melhorar o apoio às vítimas uma maior disponibilidade para o diálogo, por forma a adotar estratégias de cooperação, ações de sensibilização, diminuição da burocracia e rapidez nas respostas.

Um aluno violento é aquele que transgredir regras e cuja ação coloca em perigo ou outros. Do ponto de vista legal, estamos perante um aluno violento se o seu ato for enquadrado a nível penal. De acordo com a lei tutelar educativa, um aluno indisciplinado é aquele que não cumpre os deveres e regras sem colocar em perigo os outros, “o campo da indisciplina é quando um aluno comete factos de menor gravidade mas suscetíveis de violar os deveres do estatuto do aluno e da ética escolar” (entrevistado 3).

As principais dificuldades apontadas pelos professores em impor a disciplina são a falta de reconhecimento da autoridade do professor, a falta de regras, de civismo e de respeito dos alunos, o número elevado de alunos por turma, a falta de acompanhamento por parte dos encarregados de educação e a impunidade, sendo que algumas das dificuldades indicadas pelos inquiridos são indicadas pelos entrevistados como os principais fatores que estão na origem da delinquência: “ (...) sem dúvida o ambiente familiar, (...) os miúdos que têm comportamentos mais violentos são mais frágeis do ponto de vista familiar, que têm uma família desorganizada” (entrevistada 1). “A degradação da estrutura familiar acompanhada de ausência de valores vários como o respeito pelo outro, a responsabilidade, a solidariedade, ...” (entrevistada 2).

Todos os entrevistados identificam a família como o ponto fulcral no problema da violência dos adolescentes em idade escolar, sobretudo nos casos em que não desempenha o papel que devia na promoção de regras e boas práticas sociais. Tal significa que, para os inquiridos, o papel da família é fundamental na adoção de estratégias que deem resposta às situações de violência e indisciplina. Segundo entrevistado 3, “as estratégias têm de ser multidisciplinares, uma fundamental passa por uma nova consciencialização dos pais, daquilo que é o seu papel de educadores dos filhos, não vale pensarmos que é possível haver uma diminuição quer da indisciplina quer da violência escolar se os pais não tiverem um papel importante”.

Os pais devem participar mais ativamente na vida escolar dos seus educandos. A escola pode organizar atividades que promovam a cooperação e a responsabilização, ações de formação e sensibilização. Estas são medidas indicadas pelos inquiridos para os pais e para a comunidade escolar serem sensibilizados para a necessidade de melhorar o ambiente escolar e contribuir para a diminuição da violência: “sobretudo em relação aos pais nós temos uma intervenção muito direta aqui na escola mesmo ao nível da direção tentamos fazer com que eles não vejam na escola apenas um local onde eles poem os filhos e quando há zaragata eles tem de resolver a zaragata pelos filhos...” (entrevistada 1), “os pais através da transmissão de valores de respeito pelo outro... (entrevistada 2).

Em relação ao fenómeno do *bullying*, 60% dos inquiridos sentem-se preparado para lidar com este fenómeno e apenas 40% indicam que não. A proposta mais comum para se lidar com uma situação de *bullying* passa por chamar atenção do agressor e reportar a situação à direção da escola.

Relativamente à questão da mediação de conflitos, os inquiridos dividem-se, uma vez que 42% já se sentiram incapazes de mediar uma situação de conflito e 40% assinala que raramente se sentiu incapaz de mediar algum tipo de conflito. No entanto, 88% não têm formação em mediação de conflitos; apenas 18% afirmam ter tratado esta questão no seu percurso académico. Saliente-se a opinião da entrevistada 2, que afirma que deve ser o docente a decidir se deve ou não receber formação na área: “infelizmente é a decisão do próprio professor [ter ou não formação] integrada na legislação da avaliação docente no âmbito da sua progressão na carreira”. Com posição contrária, entrevistada 1 crê que “há muita formação. Tem sido feita muita formação para os professores a este nível; portanto a esse nível de lidar com a indisciplina, com o mediar de conflito” (entrevistada 1). Isto apesar de ser na escola 1 que se verifica um maior número de docentes com formação neste campo, ainda que o número seja pouco expressivo.

Contudo podemos considerar que a formação em mediação de conflitos é vista por todos como bastante importante, tanto pelo grupo dos inquiridos – no qual 92% a consideram fundamental ou importante –, como no dos entrevistados, que considera uma mais-valia a formação em mediação de conflitos para uma maior eficácia nas respostas às questões de indisciplina e violência escolar que todos os dias surgem.

Já à relação das escolas em estudo com as forças de segurança é considerada boa: “a relação com as forças de segurança da zona é de boa cooperação, mas mais estrita com a equipa da escola segura” (entrevistada 2); “portanto nós somos acompanhados pela Escola Segura com os quais temos o melhor dos relacionamentos (...) portanto temos um relacionamento ótimo não só com a Escola Segura mas também com outras forças” (entrevistada 1). A cooperação entre a instituição de ensino e a Escola Segura é igualmente

classificada como boa pelo entrevistado 3: “as escolas têm com as forças de segurança e com o programa Escola Segura, haverá exceções, mas regra geral, uma relação excelente, do melhor. As pessoas da comunidade escolar têm um grande respeito pelas forças de segurança e mais, eu tenho oportunidade de visitar centenas de escolas, falo com centenas de professores e estes veem o programa Escola Segura com um dos melhores programas e como uma ajuda fundamental para os seu dia a dia” (entrevistado 3). Este testemunho reforça a opinião quer dos outros entrevistados quer dos inquiridos.

Alguns entrevistados veem na falta de meios das próprias forças de segurança uma fragilidade que as impede de realizar um melhor trabalho: “julgo que fraquezas não haverá muitas. As fraquezas são as fraquezas da própria força: se calhar não consegue responder a todos os pedido, mas isso não é uma fraqueza, no fundo resulta de uma espécie de exiguidade de meios que não permite fazer mais e melhor” (entrevistado 3). Tal facto conduz à percepção de alguns de que as forças policiais não têm uma presença regular na sua instituição de ensino. Outro problema apontado nas dificuldades de lidar com estas situações e de as sancionar é o da complexa burocracia dos processos.

O programa Escola Segura, na opinião dos entrevistados, não tem aspetos negativos. Como aspetos positivos, todos os auscultados afirmam ser uma ajuda importante para a instituição de ensino resolver problemas que surgem: “o programa Escola Segura é claramente o programa de proximidade com maior aceitação social. A comunidade escolar restrita é composta por quase dois milhões de pessoas, docentes e não docentes, ou seja um quinto da população; mas para além destes não devemos esquecer que muitos alunos vão para a escola conduzidos pelos pais, pelas mães, pelos avós. Durante o dia se calhar naqueles movimentos basculantes e pendulares da escola para casa são mais de três milhões de pessoas que veem a policia e, portanto, esta tem uma visibilidade ‘brutal’” (entrevistado 3). Este programa alterou a realidade escolar: “a escola já não passaria sem o programa Escola Segura. Portanto, se há prova que o programa Escola Segura alterou a

realidade escolar é que hoje a comunidade escolar não passaria sem ele, se isto não é alterar então não sei o que é alterar” (entrevistado 3).

A atuação das forças de segurança é classificada pelos inquiridos e entrevistados como boa. Já a atuação dos tribunais é classificada maioritariamente como razoável. Igual opinião tem sobre a legislação existente no âmbito da violência escolar. Os inquiridos e entrevistados creem que alterações pertinentes à legislação existente e ao estatuto do aluno podiam contribuir para aumentar a disciplina escolar. Apontam-se também medidas positivas a diminuição da impunidade dos agressores, uma maior responsabilização dos alunos, uma maior autonomia das escolas para que, aplicando com rigor as penalizações, deem respostas mais rápidas. Esta posição é partilhada pelas diretoras das escolas: “com uma maior autonomia das escolas na aplicação das medidas disciplinares sancionatórias tais como a expulsão dos alunos” (entrevistada 2). É certo que a lei n.º 51/2012 procura já responsabilizar os agressores. Contudo, na opinião geral dos inquiridos, a legislação não deixa de contribuir para a impunidade reinante. Esta é a opinião da entrevistada 1, que afirma: “eu acho que os pais aparecem neste estatuto do aluno como já sendo muito responsabilizados; mas o facto é que na prática aquilo que eles têm de cumprir eles não cumprem na mesma. Portanto veem lá previstas as tais medidas de pagamentos de multas se eles faltam (...), mas como a escola não pode aplicar essas medidas diretamente, tem de se passar sempre pelas denúncias à Comissão de Proteção de Menores. E depois vai para os tribunais. Portanto aquilo não funciona e eles começam aos poucos aperceber-se que a escola não tem forma prática de aplicar as tais multas e começam a desinteressar-se das coisas” (entrevistada 1).

Os desafios que se colocam à comunidade escolar no domínio da violência e da mediação de conflitos seguem de perto os desafios presentes na sociedade para ultrapassar a crise económica e social em que vivemos. Isto porque a escola é um local onde todos os problemas sentidos pela sociedade se refletem: “portanto os desafios são: percebermos que escola temos hoje; compreendermos que provavelmente os desafios nos obrigam a estarmos sempre atualizados; compreender que geração é esta e quais são as

motivações, como é que nós os conseguimos motivar a estar numa sala de aula” (entrevistado 3). É fundamental tentar criar uma espécie de identidade escola, onde todos os atores trabalham em prol do bem-estar de toda a comunidade escolar. A formação apresenta-se como uma medida muito importante para dotar de novas competências, novos instrumentos, novas ferramentas, capazes de criar uma mudança e estabelecer a identidade escola referida.

Conclusão

Vivemos numa sociedade cada vez mais exigente, onde tudo acontece de forma muito rápida, o que requer a necessidade de, cada vez mais, estarmos atentos às mudanças, para criar soluções capazes de responder da forma mais adequada.

Pela revisão da literatura entendemos que comportamento desviante não é algo objectivo, “fala-se de desvio, e portanto de comportamento desviante, na referência a comportamentos pelos quais indivíduos ou grupos violam as normas de uma sociedade” (Demartis, 1999, p. 100), constatamos que em contexto escolar, o qual foi opção neste estudo, as manifestações de comportamento desviante são variadas, passando pela violência escolar, a indisciplina e o *bullying*, provocando situações de conflito entre os diversos actores sendo necessário compreender os conflitos para que possamos conviver pacificamente e saudavelmente com as diferenças e semelhanças uns dos outros, é com esta necessidade de compreender os conflitos que se atribui à mediação um papel muito importante.

Pretendeu-se com este estudo responder à pergunta de partida: estarão os professores preparados para a mediação de conflitos que lhes são colocados pelos comportamentos desviantes dos alunos? A principal conclusão é que, apesar do trabalho notável que muitos executam (“ há um trabalho que está a ser feito de enorme dedicação de professores e funcionários, que fazem de pai, de mãe, dão comida, dão bebida, dão afeto” – entrevistado 3), a formação em mediação de conflitos dos agentes educativos das escolas é muito pouca e domina a falta de conhecimento sobre estratégias e formas de atuação em situações de indisciplina e violência escolar. Um novo fator veio agudizar o problema: os alunos das escolas são diferentes e em maior número que há uns anos atrás devido ao aumento da escolaridade obrigatória. Para que as escolas e os professores consigam dar respostas adequadas às novas exigências sociais que lhe são colocadas, é fundamental uma grande aposta na formação ajustada às necessidades.

Entre os alunos, as formas mais frequentes e mais graves de manifestação de violência e indisciplina são as ofensas à integridade física. Relativamente às formas de violência de que os professores são vítimas, destacam-se as ameaças e as agressões.

As maiores dificuldades sentidas pelos professores em impor a disciplina advêm da falta de reconhecimento do professor como uma figura de autoridade, da falta de regras de civismo e de respeito, de as turmas terem um número excessivo de alunos. Para este problema contribuem também a atitude demissionária dos próprios encarregados de educação e o conhecimento dos alunos e dos encarregados de educação de que existe um regime de impunidade, que não sanciona eficaz a indisciplina e a violência na escola.

As causas centrais que se verificam para lidar de forma bem-sucedida com os problemas da violência escolar, residem na desestruturação da família, na falta de preparação dos atores educativos e na desvalorização da própria escola pela comunidade.

Verifica-se que, a formação dos professores em mediação de conflitos é muito escassa. No entanto, são os próprios que a consideram fundamental para fazer face aos comportamentos desviantes, para dotá-los de competências, de ferramentas, e de instrumentos que se revelem estratégias de eficácia na diminuição da indisciplina e violência escolar.

Compreende-se que a relação que existe entre as escolas e as forças de segurança é boa, tendo o programa Escola Segura como a via mais estreita dessa relação. O programa é considerado fundamental para ajudar a escola na resolução de problemas vários, sendo indicadas como fragilidades as fraquezas da própria instituição e a escassez de meios do próprio programa, o que pode levar à perceção, por parte dos professores, da presença insuficiente de agentes de segurança quer na escola quer nas imediações. É certo que, nestas condições, se torna impossível fazer mais e melhor. Por outro lado, a burocracia envolvida no tratamento dos processos dificulta a resposta adequada e imediata que muitos desejariam.

É certo que a presente investigação tem as suas limitações, que se predem sobretudo com o facto de ser um estudo de caso e com as dimensões limitadas da amostra a que se recorreu. Esse facto exige que se tenha um especial cuidado na análise dos resultados obtidos e na necessidade de se evitar conclusões passíveis de generalizações, não sendo possível extrapolar que todos os professores não se encontram preparados para mediar o comportamento desviante vivido no contexto escolar. Ainda assim, não obstante as limitações da investigação, este trabalho contribui para uma melhor compreensão das perceções dos professores sobre os comportamentos desviantes dos alunos e para evidenciar a necessidade de implementar estratégias conducentes à redução do fenómeno. Uma ideia forte e aceite por todos fica: a necessidade numa aposta maior dos agentes educativos na formação em mediação de conflitos.

A mediação ajuda a aprender a não julgar e a conviver de forma saudável. A “mundialização contribui para que todos os dias se inaugurem novas relações e mostra-nos que os diferentes também somos nós próprios” (Torremorell, 2008, p. 81), desta forma a mediação assume uma cultura de mudança social, “ a cultura da mediação, em si, deverá passar por um processo de construção fundamentado na interrogação e na reflexão colectiva em torno de situações conflituosas, que são as que nos interpelam” (Torremorell, 2008, p. 86), devemos aprender com as situações conflituosas e não fugir delas, pelo que a mediação é uma mais-valia para evitar a destruição do ambiente escolar, para que haja um ambiente saudável entre todos os envolvidos à comunidade escolar.

Em conclusão global ao estudo entende-se que os professores não estão preparados para desempenharem o papel de mediadores convenientemente, pelo que consideramos que, a divulgação de todas as potencialidades da mediação de conflitos junto da comunidade educativa, bem como dota-los de formação específica será uma boa estratégia de combate ao comportamento desviante e contribuição à criação de um ambiente escolar aprazível.

Assim, recomenda-se a organização de projectos de intervenção de mediação permanente nas escolas, organização de campanhas, palestras informativas à comunidade escolar, fomentando um maior envolvimento de todos, desde de, órgãos públicos, das escolas, dos professores, da comunidade, mas principalmente dos pais, uma vez que, a desestruturação familiar é uma das principais causas que provoca nos alunos situações de conflito que mesmo vividas no seio familiar convergem ao contexto escolar.

Recomenda-se, ainda, um comprometimento das escolas no desenvolvimento de trabalhos de prevenção e de capacitação dos profissionais envolvidos, organização de encontros para discussão entre os pesquisadores e os profissionais envolvidos com a escola. Proponho que a formação em mediação de conflitos no ambiente escolar seja de carácter obrigatório para os professores, começando por se implementar essa obrigatoriedade aos que desempenham a docência em escolas consideradas TEIP.

Para investigações futuras sugere-se que se analise uma amostra mais abrangente de modo a obter resultados que sejam confiáveis e passíveis de generalizações, um estudo nacional.

Referências bibliográficas

- Abramovay, M., & Rua, M. d. (2003). *Violências nas Escolas*. Brasil: Unesco.
- Albarello, L., Digneffe, F., Maroy, J.-P. H., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (2011). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alexander, J. (2006). *A Agressividade na Escola Bullying, Um Guia Essencial para Pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Amado, J. (30 de 07 de 2008). Construir a disciplina para um ensino de qualidade. *Dossiê Temático- Práticas Pedagógicas - XIII Congresso Internacional e Multidisciplinar: Psicologia e Educação*, pp. 11-25.
- Amado, J. d., & Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Antunes, C. (2003). *A Dimensão de uma mudança (3ª Edição ed.)*. São Paulo: Papyrus Editora.
- Arribas, J. F., & Nablejas, M. (2007). *Cómo Informar Sobre Infancia Y Violencia. Centro Reina Sofía, N º13*.
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Eduções 70.
- Becker, H. (1963). *Outsiders*. Nova Iorque: Free Press.
- Beirne, P., & Messerschmidt, J. (2000). *Criminology*. United States of America: Westriew Press.
- Bell, J. (2010). *Como Realizar Um Projecto de Investigação (5ª Edição ed.)*. Lisboa: Gradiva.
- Bilhim, J. A. (2008). *Teoria Organizacional - Estruturas e Pessoas (6ª ed.)*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

- Bully OnLine. (23 de 04 de 2013). *Bully OnLine*. Obtido de Uk National Workplace Bullying Advice Line: <http://www.bullyonline.org/schoolbully/school.htm>
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação Guia para Auto-apredizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, M. E., & Vale, D. (1998). *A Violência nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Curto, P. M. (1998). *A Escola e a Indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Cusson, M. (1996). Desvio. In R. Boudon, *Tratado de Sociologia* (pp. 413- 448). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Cusson, M. (2011). *Criminologia* (3ª Edição ed.). Alfragide: Casa das letras.
- Demartis, L. (1999). *Compêndio de Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Derbabeix, É., & Blaya, C. (2002). *Violência nas escolas: dez abordagens Europeias*. Brasília: Unesco.
- Dias, J. d., & Andrade, M. d. (2013). *Criminologia - O Homem Delinquente e a Sociedade Criminógena* (1ª (Reimpressão) ed.). Coimbra: Coimbra Editora.
- Downes, D., & Rock, P. (2007). *Understanding Deviance* (Fifth Edition ed.). New York: Oxford University Press.
- Durkheim, E. (1984). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés.
- Esplugues, J. S. (2007). Qué es violencia? un aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Revista de filosofia, nº 42*, 9 - 21.
- Ferreira, E. V. (2004). Factores de resistência a opções delinquentes - Um estudo exploratório. *Actas dos ateliers do Vº congresso Português de Sociologia* (pp. 35-43). Lisboa: Associação Português de Sociologia.
- Ferreira, J. C., Peixoto, J., Carvalho, A. S., Raposo, R., Graça, J. C., & Marques, R. (1995). *Sociologia*. Alfragide: McGraw-Hill.

- Freixo, M. J. (2011). *Metodologia Científica - Fundamentos Métodos e Técnicas* (3ª edição ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace and Peace Research. *Journal of Peace Research*, Vol 6, Nº3, 167 - 191.
- Giddens, A. (2010). *Sociologia* (8ª edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hernández , P. C., Rodriguez, G. M., & Correa, G. A. (2007). La mediación: técnica de resolución de conflictos en contextos escolares. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 35-48.
- Hirschi, T., & Gottfredson, M. R. (1994). The Generality of Deviance. In T. Hirschi, & M. R. Gottfredson, *The Generality of Deviance* (pp. 1-22). New Jersey: Transaction Publishers.
- Jares, X. R. (2002). *Educação e conflito - Guia de educação para a convivência*. Porto: Asa Edições.
- Lemos, A. C. (2007). Uma Visão Psicopedagógica do Bullying Escolar. *Revista Psicopedagogia*, 68-75.
- Leonardo, J. (2009). *As Violências nas Escolas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Li, Q. (2005). New Bottle but old wine: A research of Cyberbullying in schools. *Computers and Human Behaviour*.
- Machado, H. (2008). *Manual de Sociologia do Crime*. Porto: Edições Afrontamento.
- Machado, H. (2008). *Manual de Sociologia do Crime*. Porto: Edições Afrontamento.
- Macionis, J. J. (2003). *Sociology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (5ª ed.). Pero Pinheiro: ReportNumber.

- Marques, L., & Cunha, P. (2004). Estilos de gestão de conflitos em contexto escolar: Análise de algumas variáveis relevantes. *Actas dos ateriers do Vº Congresso Português de Sociologia* (pp. 97-100). Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Marshall, G. (1998). *Dictionary of Sociology*. New York: Oxford University Press.
- Miller, T. W., & Kraus, R. F. (2008). School-Related violence: Definition, Scope; and Prevention Goals. In T. W. Miller, *School Violence and Primary Prevention* (pp. 15-24). New York: Springer.
- Mitchell, G. D. (S/D). *Novo Dicionário de Sociologia*. Porto: Rés.
- Morgado, C., & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra*, 43-56.
- Muncie, J., & McLaughlin, E. (1996). *The Problem of crime*. London: The open University.
- Muszkat, M. E. (2008). *Guia Prático de Mediação de Conflitos em Famílias e Organizações*. São Paulo: Summus Editorial.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at Scholl*. Backwell Publishing.
- Olweus, D. (1999). Norway. In P. k. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee, *The nature of School Bullying* (pp. 28 - 45). London: Routledge.
- Pepler, D., & Craig, W. (April de 2000). *Making a Difference in Bullying*.
- Pereira, B., & Pinto, A. P. (2001). *A Escola E A Criança Em Risco - Intervir para Prevenir*. Porto: ASA.
- Pérez, C. P. (Janeiro-abril de 2001). Estrategias para la solución de conflictos en el aula. *Revista española de pedagogia, Año LIX, nº218*, 143-156.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em Ciências sociais* (1ª Edição ed.). Lisboa: Grávida.
- Ray, L. (2011). *Violence & Society*. London: SAGE.

- Robert, P. (2007). *Sociologia do Crime*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Roché, S. (2000). La théorie de la «vitre cassé» en France. Incivilités et Desordres en public. *Revue Française de science politique*, nº 3, 387-412.
- Roché, S. (2002). *Tolérance zéro? Incivillités et insécurité*. Paris: Odile Jacob.
- Sampaio, D. (2001). *Voltei à Escola (7ª edição ed.)*. Lisboa: Caminho.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa (3ª edição ed.)*. S. Paulo: MCGraw-Hill.
- Santo, P. E. (2010). *Introdução à Metodologia das Ciências Sociais - Génese, Fundamentos e Problemas*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Sarmiento, Á. S., & Marmolejo, I. I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela (Vol. 9)*. (C. R. violencia, Ed.) España: Goaprint.
- Sebastião, J. (2009). Violência na escola: uma questão sociológica. <http://www.eses.pt/interações>, Nº13, 35-62.
- Sebastião, J. (2013). Violência na escola, Processos de socialização e formas de regulação. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 71, 23-37.
- Sebastião, J., Alves, M. G., & Campos, J. (2003). Violência na escola: das políticas aos quotidianos. *Sociologia, problemas e práticas*, nº 41, 37-62.
- Sebastião, J., Alves, M. G., Campos, J., & Caeiro, T. (25 a 28 de Junho de 2008). Violência e agressividade Juvenil - podemos falar de escolas violentas? *VI congresso Português de Sociologia*, pp. 1-18.
- Seijo, J. C. (2003). *Mediação de Conflitos em Instituições Educativas - Manual para Formação de Mediadores*. Porto: Edições ASA.
- Silva, A. M. (2011). Mediação e (m) educação: discursos e práticas. *Revista Intersaberes*, 249-265.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.

- Sousa, P. M. (2005). Agressividade em contexto escolar. *O portal dos Psicólogos*. Obtido de Psicologia.com.pt: www.psicologia.com.pt
- Souza, M. L. (2005). *Violência*. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora, Ltda.
- Spiereburg, P. (2008). Violence: Refections about a World. In S. Body-Gendrat, & P. Spiereburg, *Violence in Europe - historical and contemporary perspectives* (pp. 13-25). New York: Springer.
- Taille, Y. D. (1996). A indisciplina e o sentimento de vergonha. In J. G. (Org.), *A indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas* (8ª ed., pp. 9-24). S.Paulo: Summus Editorial.
- Torremorell, M. C. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto : Porto Editora.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Almedina.
- WHO (World Health Organization). (2002). *World Report on violence and health Summary*. Geneva: WHO.
- Wilson, J. Q., & Kelling, G. L. (1982). Broken Windows - the police and neighborhood safety. *The Atlantic Monthly*, 249.

Anexos