

FERNANDO FRANCISCO PEREIRA

INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA ESCOLAR:  
INTERPRETAÇÕES DE PROFESSORES DE TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO  
SECUNDÁRIO GERAL DE MAPUTO EM MOÇAMBIQUE.

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Minas Gerais  
2016

FERNANDO FRANCISCO PEREIRA

INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA ESCOLAR:

Interpretações de professores de três escolas públicas de ensino secundário geral de  
Maputo, em Moçambique

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação- Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial a obtenção do título de Doutor em Educação.

**Área de Concentração:** Psicologia Histórico-cultural

**Linha de Pesquisa:** Psicologia, Psicanálise e Educação.

**Orientador:** Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes

**Coorientador:** Prof. Dr. Luciano Campos da Silva

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal Minas Gerais  
2016

## **FICHA CATALOGRÁFICA**

Fernando Francisco Pereira. Indisciplina e Violência escolar: Interpretações de Professores de Três Escolas Públicas de Ensino Secundário Geral de Maputo, em Moçambique

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação- Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial a obtenção do título de Doutor em Educação.

**Área de Concentração:** Psicologia Histórico-cultural

**Linha de Pesquisa:** Psicologia, Psicanálise e Educação.

**Orientador:** Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes

Faculdade de Educação da UFMG

**Co-orientador:** Prof. Dr. Luciano Campos da Silva  
Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UFOP

Aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes – Orientadora (UFMG)

---

Prof. Dr. Luciano Campos da Silva – Co-Orientador (UFOP)

---

Profa. Dra. Maria Teresa Gonzaga Alves- Titular (UFMG)

---

Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira- Titular (UFMG)

---

Prof. Dr. Écio Antônio Portes – Titular (UFSJ)

---

Profa. Dra. Eliane Castro Vilassanti – Titular (PBH)

---

Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves – Suplente (UFMG)

---

Prof. Doutor – Daniel Abu Seabra Matos – Suplente (UFOP)

Belo Horizonte,  
30 de Setembro de 2016.

## **AGRADECIMENTOS**

No fim de mais uma etapa acadêmica surge a oportunidade de agradecer a Deus e todas as pessoas que comigo partilharam e contribuíram para que esta meta seja atingida.

À Professora Maria de Fátima Cardoso Gomes, minha orientadora, e Co-Orientador Professor Luciano Campos da Silva, pelo rigor e carinho, profissionalismo e amizade com que conduziram todo este trabalho.

Igualmente importantes foram os colegas do GEPSA- pela construção coletiva desta pesquisa, pelas amizades consolidadas em nossas reuniões e fora delas.

Por fim, dedico este trabalho a minha esposa Reginalda Alberto Mause, meus filhos Sheila Maria, Edilson Pereira, Clinte Pereira e Edgar Pereira que compreenderam o meu desafio, e que têm me apoiado moralmente, vai o meu muito obrigado.

Aos meus pais, Francisco Pereira e Maria Ponte, pela eterna saudade, que Deus continue a dar a eles um lugar condigno no céu, muito obrigado pela educação que me deram enquanto em vida.

Ao CNPq pelo suporte financeiro – bolsa PEC-PG, pois sem ela este estudo não seria possível.

*Nosso comportamento nunca pode ser simplesmente "provocado" pelo mundo em si mesmo. Agimos á luz de alguma leitura da realidade, uma leitura que torna nosso comportamento uma resposta apropriada à situação percebida.*

(Vigotski)

## RESUMO

O presente trabalho visa discutir as interpretações que professores do Ensino Secundário Geral de três escolas públicas de Maputo, em Moçambique, produzem acerca da presença dos fenómenos da indisciplina e da violência escolar na escola. A pesquisa foi construída no âmbito da Linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação e da produção do Grupo de Estudos e Pesquisas de Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPSA) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, no Brasil. O estudo, de caráter qualitativo foi realizado com uma amostra de 152 professores de ambos os sexos, habilitados com o nível de bacharelado, licenciatura e mestrado e diferentes níveis de experiência de ensino. Para a recolha de dados quantitativos, foi aplicado um questionário, e, para a recolha de material qualitativo, foram realizadas 12 entrevistas semiestruturadas, quatro em cada escola. Os resultados do estudo revelaram que os principais atos de indisciplina escolar presentes nas escolas investigadas são: barulho, conversas entre alunos, risos, brincadeiras, provocações, pulos, falta de respeito, desprezo, xingamento e desobediência às regras de regulamento das escolas. A ocorrência de atos de violência física, verbal e psicológica ultrapassam aquelas regras de comportamento envolvendo agressões com armas brancas, ofensas morais e simbólicas, rotulações, xingamentos, ameaças, insultos. Os professores atribuem as causas da indisciplina e da violência escolar especialmente à violência que os alunos assistem na sociedade moçambicana, à falta de compreensão de atividades de aprendizagem, à falta de educação, à preguiça na resolução das tarefas escolares, à hiperatividade, aos roubos, ao consumo de drogas e bebidas alcoólicas, à falta de respeito, ao desprezo pelos professores, à perda de valores éticos e morais, à falta de acompanhamento familiar, às influências de novelas, ao cargo político dos pais dos alunos, às aulas desmotivantes, ao fraco domínio dos conteúdos e à não planificação de aulas por parte dos professores, à ausência de definição de regras de conduta na sala de aula, ao pouco espaço na sala de aula e mobiliário escolar, às turmas numerosas; à falta de material didático, ao regulamento interno da escola desajustado à realidade das escolas, à falta de orientação escolar. As características dos alunos que praticam a indisciplina e violência segundo a interpretação dos professores são alunos drogados e viciados, alcoólatras, de pais ricos e pobres, excluídos, com carência afetiva dos familiares próximos, com problemas de socialização na escola e vítima de violência doméstica. Para resolverem esses problemas, os professores recorrem à aplicação de castigos ou punições e, em pequeno número lançam mão de diálogo com os alunos. Os docentes dizem que os efeitos dos atos de indisciplina e violência escolar, sejam elas físicas ou simbólicas, prejudicam o processo de ensino e aprendizagem, afetam a própria atividade docente, provocam reações dos próprios estudantes, que organizam emboscadas, lançam pedras e agredem fisicamente aos professores ao saírem do edifício da escola. Os professores embora não diferenciam a indisciplina de violência, fazem uma gradação de gravidade dos atos entre um e outro fenómeno e, ainda entendem que a violência pode ser resultado da indisciplina.

**Palavras-chave:** Indisciplina escolar. Violência escolar. Percepções e Interpretações dos professores. Psicologia Histórico-cultural.



## **ABSTRACT**

This research aims to investigate the interpretations that the General Secondary Education Teachers of three public schools located in Maputo, Mozambique on the presence of indiscipline and violence in the classrooms. The research was conceived within the framework of the Cultural Historical Psychology Classroom Research Group (GEPSA) at the Faculty of Education of the Federal University of Minas Gerais, in Brazil. The qualitative study, was carried out with a sample of 152 teachers of both sexes, all holding a Three Year University Degree, Bachelor's and Master's Degree and different levels of teaching experience. For the collection of quantitative data, a questionnaire was administered and for qualitative analysis, 12 semi-structured interviews were carried out in each school. The results of the qualitative study show that the main actions of indiscipline and violence taking place in the schools where the study was carried out include: noise, talks among the students, laughter, jokes, provocations, jumping, lack of respect, disregard to teachers, disobedience, physical, verbal and psychological attack that occur frequently and while the classes are going on and go beyond the rules of behavior of the three schools. Teachers attribute the causes of indiscipline and violence especially to: violence that students observe in the society, lack of understanding the learning activities, impoliteness, drugs and alcohol consumption, lack of guardians' supervision, laziness in the school tasks resolution, hyperactivity, theft, loss of ethical and moral values, soap operas influence, political position of the students' parents, demotivating classes, weak mastering of scientific contents and lack of lesson planning on the part of the teachers, lack of definition of conduct norms and rules to apply in the classroom, size of the classrooms, lack of school furniture, large classes, lack of teaching materials, internal school regulations unadjusted to the school realities, lack of school orientation and punishment of students when they misbehave. The characteristics of the students who misbehave and commit violence, according to the teachers' interpretation, they are students who are devoted and plunged into drugs and alcohol consumption, sons of rich and poor people, excluded ones, students with little or no attention from their close relatives, students with socialization problems in the school and who have experienced any situation of domestic violence. In order to overcome this situation, teachers resort to punishment as a measure and a few teachers dialogue with students. Teachers argue that the effects of indiscipline and violent actions, can be physical or symbolic, impairing the whole Teaching and Learning Process. They also impair the teaching activity itself, stir strange

reactions which include ambushments, stoning and physical attack against teachers as they leave the school premises. Teachers although do not differentiate indiscipline from violence, they maintain some gradation between both phenomena and they even perceive that violence can be the result of indiscipline.

**Key-words:** School misbehavior, Teacher Perceptions and Interpretations, Cultural-Historical Psychology.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Sala de aula da Escola Secundária Josina Machel - Moçambique.....	77
Figura 2: A sala de aula da Escola Secundária Fancisco Manyanga.....	78
Figura 3: A sala de aula da 8ª da Escola Secundária São Damaso – Moçambique.....	80
Figura 4: Sala de aula dos alunos da 9ª classe da Escola São Damso .....	80
Figura 8: Banheiro dos alunos da Escola São Dâmaso. ....	81

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: As salas observadas nas três escolas de Maputo que participam na pesquisa	81
Tabela 2: Número de entrevistas realizadas, escolas, o gênero, nível acadêmico e disciplinas dos participantes no estudo.....	85
Tabela 3: Distribuição da amostra dos participantes pelas Escolas selecionadas em Maputo-Moçambique .....	89
Tabela 4: Distribuição dos professores por faixa etária .....	90
Tabela 5: Distribuição dos professores por nível acadêmico .....	90
Tabela 6: Distribuição dos professores por raça.....	91
Tabela 7: Distribuição dos participantes por sexo.....	91
Tabela 8: Distribuição dos professores por instituição de formação.....	92
Tabela 9: Das situações de indisciplina e violência .....	94
Tabela 10: Das situações de indisciplina ou violência nas três escolas de Maputo .....	95
Tabela 11: Distribuição dos valores absolutos e percentuais da estatística descritiva obtidas na questão: Porque motivo/causas o aluno perturbou a sala de aula durante a realização de exercícios escolares?.....	97
Tabela 12: Distribuição das diferenças percentuais e absolutas para as estratégias de resolução de atos de indisciplina e violência escolar face ao comportamento perturbador do aluno contra o professor na sala de aula. ....	100
Tabela 13: Valores absolutos e percentuais para os objetivos educativos propostos (metas educativas) dos professores quando são perturbados pelos alunos na sala de aula. ....	102
Tabela 14: As causas ou motivos apontados pelos professores que levaram ao confronto ou reivindicações diretas entre os alunos e o professor acerca da avaliação negativa (notas de teste ou provas escritas) .....	104
Tabela 15: resultados percentuais das estratégias dos professores face aos confrontos dos alunos em relação à avaliação dos professores .....	106
Tabela 16: Distribuição dos resultados dos valores percentuais e absolutos dos objetivos educativos visados pelos professores em situações de ou confrontos dos alunos perante avaliação. ....	109
Tabela 17: Motivos ou causas de agressões verbais e ou físicas nas três escolas de Maputo.....	111
Tabela 18: Respostas das estratégias dos professores em situação de agressões verbais, psicológicas ou físicas com alunos na sala de aula .....	114

Tabela 19: Valores absolutos e percentuais para os objetivos educativos visados pelos professores na escola quando acontecem situações de agressões dos alunos contra os seus professores na sala .....	116
---	-----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Professores que participaram da entrevista nas três escolas de Maputo ...	125
Quadro 02: Síntese das respostas dos professores sobre indisciplina escolar nas três escolas de Maputo .....	126
Quadro 03: Síntese das respostas dos professores sobre violência escolar nas três escolas de Maputo. ....	155

## **LISTA DE SIGLAS**

BM- Banco Mundial

CPLP- Comunidade de Países de Língua Portuguesa

EP- Ensino Primário

ESG- Ensino Secundário Geral

ESG- Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo

ESG- Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo

FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique

IHD – Índice de Desenvolvimento Humano

INDE- Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação

INE- Instituto Nacional de Estatística

LEA- Local Educational Authority

MEC- Ministério de Educação e Cultura

ODM- Objetivos de Desenvolvimento de Milênio

ONU – Organização das Nações Unidas

PEEC – Plano Estratégico de Educação e Cultura

PNUD – Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas

RENAMO – Resistencia Nacional de Moçambique

UEM- Universidade Eduardo Mondlane

UP- Universidade Pedagógica

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO I.....	28
CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA SOBRE INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA ESCOLAR NO BRASIL, MOÇAMBIQUE E PORTUGAL.....	33
2.1. Revisando os Trabalhos sobre indisciplina e violência escolar.....	33
CAPÍTULO III – PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	50
3.1. Introdução.....	50
3.1.1. Violência no meio escolar: um debate em ação.....	52
3.1.2. Indisciplina escolar: uma análise na perspectiva Vigotskiana.....	59
3.1.3. indisciplina e violência escolar:que fenômenos são esses no contexto escolar de Moçambique. ....	63
3.1.4. Sentidos e significados de indisciplina e violência escolar: uma construção histórico-cultural .....	65
3.1.5. O entendimento da sala de aula como cultura .....	70
3.1.6. Contextualizando o campo de pesquisa .....	72
3.1.6.1. Caracterização das escolas.....	73
3.1.6.2. Os participantes e os procedimentos estatísticos da primeira fase da pesquisa .....	81
3.1.6.3 Entrevistas individuais.....	82
3.1.6.4. Procedimentos e instrumentos para a produção do material empírico.....	83
3.1.6.5. Questionário e a entrevista.....	84
3.1.6.6. Amostragem estratificada .....	86
3.1.6.7. Análise estatística .....	88
3.1.6.8. População.....	88
3.1.6.9. Procedimentos de análise de dados quantitativos.....	89
CAPÍTULO IV- ANÁLISE QUANTITATIVA DO MATERIAL EMPÍRICO-QUESTIONÁRIO .....	91
4.1. Caracterização sociodemográfica da amostra.....	91



4.2. Análise das situações de indisciplina e violência escolar envolvendo alunos e professores nas três escolas de Maputo - Moçambique.....	95
4.3. Análise discriminada das três situações de indisciplina e violência escolar em estudo nas três escolas secundárias de Maputo .....	99
4.3.1. Situação 1: Causas, estratégias de enfrentamento e objetivos educacionais.....	99
4.3.2. Causas ou motivos dos comportamentos perturbadores dos alunos na sala de aula.....	99
4.3.3. O modo dos professores enfrentar indisciplina ou violência na sala de aula .....	101
4.3.4. Objetivos educativos visados pelos professores perante o comportamento perturbador dos alunos na sala de aula.....	103
4.4. Situação 2: Causas, estratégias de resolução e objetivos educacionais .....	106
4.4.1. Motivos ou causas de confrontos ou reclamações na correção de avaliação dos alunos .....	106
4.4.2. Estratégias de resolução dos professores frente aos confrontos diretos entre professor e aluno.....	108
4.4.3. Objetivos educativos visados pelos professores em situações de indisciplina ou violência em sala de aula .....	110
4.5. Situação 3: Causas, estratégias de resolução e objetivos educacionais .....	113
4.5.1. Retrato das causas ou motivos de indisciplina ou violência em situação de agressão verbal, violência psicológica ou física contra professor .....	113
4.5.2. As estratégias de resolução que os professores recorrem para fazer face às situações de agressão verbal, ou violência psicológica ou física entre aluno-professor .....	115
4.5.3. Objetivos educativos usados pelos professores face às situações de violência verbal, ou psicológica e física.....	118
<b>CAPÍTULO V - ANÁLISE QUALITATIVA DO MATERIAL EMPIRÍCO: ENTREVISTAS .....</b>	<b>123</b>
5.1. O retrato do fenômeno de indisciplina na sala de aula .....	128
5.1.1. Tipos de indisciplina e sua frequência na sala de aula .....	128

5.1.2. As principais causas de indisciplina eleitas pelos professores das três escolas de Maputo .....	134
5.1.3. As Características dos alunos indisciplinados na sala de aula.....	141
5.1.4. As formas de resolução de indisciplina usadas pelos professores das três escolas de Maputo.....	143
5.1.5. Implicações da indisciplina na sala de aula .....	152
5.1.6. As definições dos professores sobre indisciplina .....	154
5.2. Síntese das respostas dos professores sobre violência escolar nas três escolas de Maputo.....	156
5.3. O retrato do fenômeno de violência escolar na sala de aula.....	157
5.3.1. Os principais atos de violência escolar e sua frequência na sala de aula .....	157
5.3.2. As causas de violência escolar apontadas pelos professores das três escolas de Maputo .....	158
5.3.3. As Características dos alunos descritos pelos professores como sendo violentos na sala de aulas nas três escolas de Maputo.....	161
5.3.4. As formas de resolução da violência escolar dos alunos na sala de aula: o que os professores fazem? .....	163
5.3.5. As implicações da violência escolar para a atividade docente na sala de aula.....	165
5.3.6. A definição dos professores sobre violência escolar .....	167
5.4. Indisciplina e violência nas salas de aulas nas três escolas públicas de Maputo em Moçambique .....	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	171
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	175

## **INTRODUÇÃO**

### **Apresentando e delimitando o problema de pesquisa**

Proponho-me, nesta tese de doutorado, investigar as interpretações sobre a presença de indisciplina e violência escolar de professores de três escolas secundárias públicas da cidade de Maputo, pois, no contexto Moçambicano pesquisar a indisciplina e violência escolar revela-se como de grande novidade e pertinência. Primeiro não existem pesquisas acadêmicas sobre esses fenômenos no contexto escolar. Segundo, um número considerável de professores relatam casos de violência nas escolas como consequência de indisciplina escolar. Este estudo é portanto, o primeiro estudo em nível de doutorado a ser realizado nesse contexto. A indisciplina e violência tem sido tratada nos noticiários de Maputo, Moçambique, país onde nasci, cresci e vivo até a data presente, sobre a presença dos fenômenos da indisciplina e da violência escolar naquelas escolas e salas de aulas. O meu primeiro contato com uma instituição escolar deu-se na localidade de Maquival, província da Zambézia, um belo cantinho de Moçambique, em África. No colo materno aprendi chuabo, língua bantu falada por habitantes de várias povoações circunvizinhas da cidade de Quelimane. Pertença a essa etnia que ocupa parte da costa do oceano Indico, um lugar onde o primeiro navegador português Vasco Da Gama aportou nos anos 1498, durante a sua expedição pelo continente africano. Esse navegador chamou este pedaço de “terra de bons finais”, hoje cidade de Quelimane. Não sou, portanto, desde os primeiros anos de minha infância e adolescência, falante da língua portuguesa. Como muitos de meus conterrâneos, aprendi este idioma em meio escolar, uma vez que o português era uma língua que poucos moçambicanos falavam, ficando restrita aos professores, enfermeiros e funcionários da administração colonial considerados na época assimilados.

Mesmo sendo filho de um militar colonial e tendo um tio professor do ensino primário elementar, tive o primeiro contato com a língua portuguesa aos seis anos de idade no ensino primário em 1980. Em minha experiência como aluno na escola primária de Zalala, localidade de Maquivel, onde frequentei o mesmo ensino, vivi situações consideradas pelos professores como indisciplinadas por ter usado, durante o intervalo escolar, a língua materna. Isto porque, desde aquela época e atualmente, falar a língua materna no recinto escolar em Moçambique é considerado como infração de normas do regulamento interno. A Constituição da República de Moçambique, de 1990,

diz reconhecer as línguas maternas usadas neste país, mas nos espaços públicos só é permitida a comunicação em língua oficial, o português.

As escolas seguem as leis da Constituição da República de Moçambique trazendo no seu regulamento interno normas que vedam aos alunos o uso das línguas maternas na sala de aula, contrariando a lei nº4/83, de 23 de março, que aprova o sistema nacional de educação e define os princípios fundamentais do sistema educativo no seu artigo nº5, que diz que o sistema nacional de educação deve, no quadro dos princípios definidos na presente lei, contribuir para o estudo e a valorização das línguas, cultura e história moçambicana, com o objetivo de preservar e desenvolver o patrimônio cultural da Nação. Entretanto, quem for encontrado a falar a língua materna, o aluno que fala muito na sala, a usar gorro, a não respeitar os símbolos nacionais, a usar celular no recinto da escola, etc. é considerado indisciplinado. Presenciamos, em nosso estudo, no entanto, fora da sala de aula, mas no recinto da escola, alunos e professores a se comunicarem utilizando as línguas maternas. Entretanto, as escolas consideram infrator apenas o aluno.

Desde a graduação, venho ocupando-me em compreender os comportamentos dos alunos nas salas de aulas. Na Universidade Pedagógica de Moçambique, cursei Psicopedagogia e pesquisei sobre a gestão de comportamentos na sala de aula. Em 2010, o título da minha dissertação de mestrado foi “Resolução de conflitos na escola: um estudo de estratégias e metas educativas em três escolas de Maputo”. Com base nesse trabalho, os conflitos na relação entre professor e aluno foram interpretados pelos professores como sendo problemas de indisciplina e de violência escolar. Isto chamou a minha atenção fazendo com que eu me interessasse em pesquisar, em nível de doutorado, esses fenômenos considerados pela literatura internacional como complexos e historicamente construídos (MARRA & TOSTA, 2008).

A minha responsabilidade pedagógica como docente e pesquisador começou em 2005, quando fui efetivado na Universidade Pedagógica de Moçambique como assistente universitário na Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia, única Universidade de Moçambique para a formação inicial de professores de todos os subsistemas de ensino<sup>1</sup>. Se antes da Independência Nacional de Moçambique, em 1975,

---

<sup>1</sup> A lei nº4/83, de 23 de março, diz que o sistema nacional de ensino é constituído pelos seguintes subsistemas: subsistema de educação geral, subsistema de educação de adultos, subsistema de educação técnico profissional, subsistema de formação de professores e subsistema de educação superior (artigo 8).

a educação formal privilegiou a formação de elite, após a independência a prioridade passou a ser o ensino de massas.

O mestrado em educação com especialização em Psicologia Educacional habilitou-me a lecionar as cadeiras de Psicologia de Aprendizagem e Problemas de Comportamentos, possibilitando-me mais condições de exercer a prática de estudos e pesquisas dos comportamentos considerados pelo regulamento interno das escolas como indisciplina e violência escolar.

A dissertação de mestrado foi realizada em 2010 com o objetivo de compreender a atuação dos professores na resolução dos conflitos nas escolas e na sua relação com alunos em três escolas de Maputo: Escola Secundária Josina Machel, Escola Secundária Maxaquene e uma da província de Maputo<sup>2</sup>, a Escola Secundária São Dâmaso, sendo que dessas duas participam da presente pesquisa de doutorado, ou seja, Escola Secundária Josina Machel e Escola Secundária São Dâmaso. Esses professores estavam envolvidos em tipos diferentes de conflitos, sendo que em algumas situações eles se envolveram diretamente com aluno; em outras eram espectadores de conflitos entre alunos na sala de aula que culminavam em violências simbólicas como ameaças, agressões verbais e outros comportamentos como agressões físicas aos professores e aos colegas dentro das salas de aulas.

Esse estudo apoiou-se nos modelos humanistas e psicodinâmicos. Os humanistas têm gozado de grande popularidade na prevenção e resolução de indisciplina nas escolas. De acordo com Veiga (1999) citando Dreikurs et al, 1992; Dreikurs, (1991); Dreikurs & Cessel, (1992), Dreikurs e Grey, (1993), a perspectiva psicodinâmica de Dreikurs fundamenta-se na Psicologia Individual de Alfred Adler.

A partir da leitura da obra de Dreikus, Veiga (1999) destaca que, para compreender os comportamentos humanos, é necessário enquadrá-los nos contextos de vida, porque o homem é reconhecido como um ser social, com uma personalidade única, individual, e seus comportamentos dirigem-se a um objetivo que os influencia (p.58). Por conseguinte, para Dreikurs (1991), e Cassel (1992) em Veiga (1999), a motivação dos comportamentos indisciplinados assenta em necessidades de pertença e de reconhecimento e nessa medida, procuram atingir a atingir objetivos que as satisfaçam. O estudo quantitativo foi realizado em 2010 por meio de um questionário

---

<sup>2</sup> Província de Maputo é o nome do Estado, enquanto a cidade de Maputo é Prefeitura Municipal e capital Federal da República de Moçambique. No tempo da colônia portuguesa, chama-se Lourenço Marques.

aplicado a 50 professores que lecionavam o primeiro e o segundo ciclos do Ensino Secundário Geral nas três escolas mencionadas anteriormente.

No transcorrer da minha pesquisa de mestrado constatei que os professores das três escolas de Maputo, para além de atribuírem a causas da indisciplina e da violência escolar aos alunos, não costumavam fazer distinção entre esses dois fenômenos. Frente a qualquer comportamento considerado divergente em sala de aula pelos professores, os alunos eram sumariamente expulsos e submetidos a castigos como varrer a escola, produzir hortaliças, capinar e fazer limpeza nos banheiros. Isto porque os documentos normativos como, por exemplo, o Regulamento do Ensino Secundário Geral, prevê a suspensão e expulsão a todos os alunos da escola que cometam infrações na sala de aula (MEC, 2003, p.13).

Devido às dificuldades na distinção conceitual entre indisciplina e violência escolar nas instituições em estudo, constatamos o frequente uso do termo indisciplina como equivalente da violência escolar. Mas também pode se dizer que em Moçambique a indisciplina tende a ser considerada uma das causas de violência escolar.

Contudo, a literatura internacional tem constatado a falta de consensos no que tange à distinção conceitual entre esses fenômenos, ficando difícil se delimitar quais tipos de comportamentos devem ser considerados como indisciplina ou violência escolar. Porém, defendemos nesta tese que a distinção conceitual entre indisciplina e violência escolar é possível e necessária por causa da sua gravidade e frequência com que esses comportamentos acontecem nas salas de aula nas três escolas públicas de Maputo.<sup>3</sup>

O nosso posicionamento apoia-se em Silva e Nogueira (2008)<sup>4</sup> no artigo sobre “Indisciplina ou violência na escola? Uma distinção possível e necessária”. Para esses autores,

Há que reservar o emprego do conceito de indisciplina apenas aqueles comportamentos que violam mais diretamente as regras criadas estritamente com vistas a garantia das condições necessárias a realização do trabalho pedagógico. Isso certamente inclui alguns comportamentos que violam normas sociais mais gerais, de fundo ético-social que servem para regular a convivência entre os sujeitos no ambiente escolar, mas que não chegam a atingir o foro da violência. Acreditamos que esse foro só é atingido quando se observa nos

---

<sup>3</sup> À frente, nos capítulos 2 e 5, vamos discutir essa distinção com mais profundidade.

<sup>4</sup> Luciano Campos da Silva, é Doutor em Educação pela FaE/UFMG e professor adjunto da Universidade Federal de Ouro Preto. Maria Alice Nogueira, professora titular da FaE/UFMG. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris e coordenadora do Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE) da FaE/UFMG.

comportamentos uma intenção de causar danos materiais aos sujeitos ou uma certa capacidade de atingi-los em sua integridade física, psicológica ou moral (SILVA E NOGUEIRA, 2008, p.33).

Segundo um estudo realizado pela Action Aid (2004),

[...] em países africanos, asiáticos e sul americanos, que objetivava analisar o problema da violência e do receio da violência na escola por parte das raparigas, no caso específico de países como Gana, Quênia e Moçambique, independente da idade, raça, classe, casta ou localização, as raparigas são vulneráveis a muitas formas de violência, incluindo a violência sexual, a intimidação e as ameaças, enquanto fatores como pobreza, guerra e longas distâncias a percorrer até encontrar a escola, aumentavam os riscos de violência dos alunos em África. (ACTION AID, 2004, p.7).

Moçambique, como a maioria dos países da África subsaariana, apresenta vários problemas sociais como a pobreza da sua população, estimada em 59% em 2015. Conforme os dados divulgados em 2010 pela organização das Nações Unidas (ONU), o índice de desenvolvimento humano (IHD) do país é o quinto menor do mundo, cerca de 0,284. Segundo INE (2007), a expectativa de vida dos moçambicanos é de 42,2 anos, enquanto o analfabetismo atinge mais de 55% da população. Estima-se que Moçambique tinha uma população estimada em cerca de 25.833 milhões de habitantes em 2007, e que na cidade de Maputo estivessem a viver 1.178.116 milhões de habitantes em 2007: 37.65% da população residente em área considerada urbana, em todo o território Nacional de Moçambique, e 62.35% na zona rural. (INE, 2007, p.10)<sup>5</sup>.

Entretanto, Frederico (2012) realizou um estudo quantitativo de análise descritiva bivariada dos dados do censo da população de 1997 e 2007, com o objetivo de analisar a frequência escolar, níveis concluídos, saber ler e escrever e paridade de gênero na educação e violência escolar, com alunos do ensino geral sobre a situação da Educação em Moçambique face aos objetivos 2 e 3 de desenvolvimento do milênio –

---

<sup>5</sup>Além de ser o país mais pobre do mundo, em Moçambique a taxa de mortalidade infantil é de 86 óbitos a cada mil nascidos vivos. Religiões e crenças tradicionais, 39.9% católicos, 21.3% protestantes, 17% Muçulumanos 10.4% outras e 0.2% sem religião e ateísmo, 0.6%. A taxa média anual de crescimento populacional é de 2.3%. As línguas são todas de origem bantu, com exceção do português, que é a língua oficial, desde que o país se tornou independente, em 25 de junho de 1975. Moçambique possui 43 línguas nativas, das quais 41 são línguas bantu, chamadas “línguas nacionais” na Constituição, e as restantes são o português e a língua de sinais. De acordo com o censo populacional de 1997, as línguas mais faladas em Moçambique, como primeira língua (língua materna) são a emakhuwa, com 26,3%, seguida de changana (11,4%) e elomwe (7,9%). Moçambique é um país pertencente aos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e é membro da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Duas das suas cidades, Maputo, a capital, e a Ilha de Moçambique são igualmente membros da União das Cidades Capitais Luso-Afro-Américo-Asiáticas. Mais informações em: [www.brasilecola.com/geografia](http://www.brasilecola.com/geografia); [http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas\\_de\\_Mo%C3%A7ambique](http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas_de_Mo%C3%A7ambique). Acesso dia 2 de junho de 2015

metas das Nações Unidas para o continente africano para 2015<sup>6</sup>, concluiu que: em 1997, apenas 36,9% de crianças em idade escolar frequentavam um estabelecimento de ensino em Moçambique. Em 2007, 60,6% de crianças em idade escolar frequentavam um estabelecimento de ensino. Em relação à conclusão de níveis, o estudo verificou que no censo populacional de 1997, havia mais crianças no nível primário do primeiro grau concluído acima de 80% do que no segundo grau. Em 2007, 78,1% desta população tinha concluído o ensino primário e 23,3% concluíram o segundo grau do Ensino Primário. Em 1997, apenas 29,7 de crianças em idade escolar sabiam ler e escrever. Em 2007, o índice de crianças alfabetizadas cresce para 41,9%.

---

<sup>6</sup> O Objetivo dois de Desenvolvimento do Milênio (ODM 2) é a universalização da educação primária. De acordo com o Relatório de Desenvolvimento do Milênio 2013, da Organização das Nações Unidas (ONU), a ONU considera que o progresso foi substantivo em relação à situação de 1990. A percentagem de crianças que frequentavam o ensino primário nos países em desenvolvimento passou de 80% naquele ano para 90% em 2011. As taxas de alfabetização dos jovens, outro indicador destacado no Relatório, também melhoraram consideravelmente em todo o mundo, com diminuição da desigualdade de gênero. A escolarização no ensino primário, no mundo em desenvolvimento, atingiu 89%, em 2008, em comparação com 83%, em 2000. O atual ritmo a que se está a avançar é insuficiente para atingir a meta até 2015. Cerca de 69 milhões de crianças em idade escolar não frequentam a escola. Metade destas crianças (31 milhões) vive na África Subsariana e mais de um quarto (18 milhões), no Sul da Ásia. Entre 1999 e 2009, a escolarização registrou um aumento de 18 pontos por cento na África Subsariana e de 11 e 8 pontos percentuais, no Sul da Ásia e no Norte de África, respectivamente. Para se conseguir realizar o objetivo dentro do prazo fixado, seria necessário que todas as crianças com idade legal de ingresso no ensino primário estivessem a frequentar a escola, em 2009. Contudo, em metade dos países da África Subsariana para os quais existem dados, pelo menos uma em cada quatro crianças com idade de frequentar o ensino primário não o estava a fazer em 2008. Cerca de 69 milhões de crianças em idade escolar não frequentava a escola em 2008, em comparação com 106 milhões, em 1999. Quase três quartos destas crianças vivem na África Subsariana (31 milhões) ou no Sul da Ásia (18 milhões). As taxas de abandono escolar na África Subsariana mantêm-se elevadas por causa de vários fatores: violência, fome, pobreza, guerra, etc. Alcançar o ensino primário universal exige mais do que a escolarização plena. Implica garantir também que as crianças continuem a frequentar a escola. Na África Subsariana, mais de 30% dos alunos do ensino primário abandonam a escola antes de concluir o último ano do ciclo. Além disso, é essencial assegurar que haja professores e salas de aulas suficientes para satisfazer a procura, sobretudo na África Subsariana. Estima-se que, para atingir a meta do ensino primário até 2015, nesta região, seja necessário o dobro do número atual de professores. Abolição das propinas no Burundi, Etiópia, Gana, Quênia, Moçambique, Malávi, Nepal e Tanzânia: a abolição das propinas no ensino primário provocou um grande aumento da escolarização em diversos países. Na Tanzânia, a taxa de escolarização duplicou, entre 1999 e 2008, para 99,6%. Na Etiópia, a taxa líquida de escolarização era de 79%, em 2008, o que representava um aumento de 95% em relação a 2000. Mas este aumento da escolarização nas regiões em desenvolvimento criou novos desafios, na medida em que é necessário assegurar um número suficiente de professores e salas de aula. O objetivo 3 de Desenvolvimento do Milênio (ODM 3) é a promoção da igualdade de gênero e da autonomia das mulheres. Segundo o Relatório dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio 2013, elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU), o mundo estaria muito próximo de atingir a meta de eliminar, até 2015, as disparidades entre os sexos em todos os níveis educacionais. Todavia, o bom resultado relativo aos ensinos secundário e superior era motivado por uma estranha composição de desigualdades: enquanto em algumas regiões do mundo as mulheres estão sub-representadas, em outras, na América Latina em particular, são os homens que se apresentam em menor número. A participação feminina no mercado de trabalho e a representação política das mulheres também são metas que fazem parte dos ODM 3, embora a média global de mulheres no parlamento ainda seja de apenas 20%. (NAÇÕES UNIDAS, 2015, consultado no [www.unric.org/ptobjetivos](http://www.unric.org/ptobjetivos) de desenvolvimento do milênio dia 26 de Abril de 2016.



Portanto, o aumento vertiginoso das graduações no Ensino Primário (EP) aumentou a pressão sobre o ensino pós-primário que se viu na contingência de absorver muitos alunos no ensino secundário geral. É assim que a taxa bruta de escolarização no Ensino Secundário Geral- ESG 1 ( 8<sup>a</sup> – 10<sup>a</sup> classe) passou de 8%, em 2000, para 35%, em 2007. Isto significa que o sistema matriculou cerca de 520 mil alunos em todas as escolas do ESG,1 em 2007, incluído o curso noturno, contra os 91 mil alunos, em 2000. No ESG1 a média nacional de professores por turma situou-se em 1,3% e no Ensino Secundário Geral, ESG2, (11<sup>a</sup> - 12<sup>a</sup> classes) pouco menos de 1,6% professores por cada turma, sendo que se verificam disparidades entre os dois níveis de ensino.

No ESG1, em 2007, a proporção de professores com formação pedagógica foi de 52,7%; no ESG2, era de 80%, uma diferença significativa entre os dois níveis (MEC, 2009, p.5).<sup>7</sup> Segundo Ministério da Educação e Cultura - MEC (2009), o tempo letivo em Moçambique é reduzido quando comparado com os países da região. O tempo médio varia entre 39 a 40 semanas letivas por ano, com 5 a 6 horas por dia. No caso de Moçambique, por ano, o tempo letivo situa-se entre 6 a 19 horas no curso noturno e 780 horas no curso diurno por ano.

Considerando este quadro, torna -se evidente que em Moçambique o número de aulas deve ser incrementado criando, deste modo, condições que permitam maior interação entre o professor e o aluno para o alcance dos resultados previstos no currículo. No ESG1 público, em 2006, as taxas de reprovação (26,8%) e de desistência (5,3%) ultrapassaram os 30% no turno diurno e 40% no turno noturno. No mesmo ano, o ESG2 público registrou uma taxa média de reprovação (22,3%) e de desistência (9,8%), com maior incidência na 12<sup>a</sup> classe (40%) e o aumento de casos de violência escolar nas escolas e vandalismo é 12,5%. No ESG2, turno noturno, essas taxas atingiram níveis elevadíssimos, tendo superado os 45% e na 12<sup>a</sup> classe, 69%. Em 2006, o ESG público diurno e noturno registrou elevadas taxas de repetição que variaram entre os 8% e 19% no ESG1 e ESG2, respectivamente.

---

<sup>7</sup> Plano Estratégico da Educação e Cultura (PEEC 2006 – 2011), aprovado pelo Conselho de Ministros, proporcionava uma visão global sobre o setor da educação com o objetivo de traçar um claro roteiro para a universalização do Ensino Primário (EP), rumo ao alcance dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, como também reconhecer a necessidade de planificação e desenvolvimento da educação pós-primária. Dando seguimento aos objectivos do PEEC, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) desencadeou, em 2007, um processo de revisão da estratégia do Ensino Secundário Geral (ESG), aprovada em 2001. A estratégia do Ensino Secundário Geral tinha em vista dar resposta aos desafios do acesso, da qualidade de ensino, da capacidade institucional e do financiamento, que ganham maior contorno num contexto do crescimento acelerado da procura por este nível de ensino e outros problemas que o subsistema atravessa.

As taxas de reprovação contribuem para o aumento das desistências, enquanto que as de repetição reduzem a capacidade de aumentar a oferta de lugares para novos ingressos (MEC, 2009, p.16).

De um modo geral, e de acordo com o Plano Estratégico de Educação e Cultura – PEEC (2006), a desistência, a repetência, problemas de indisciplina e violência escolar e outros problemas de comportamentos dos alunos na escola tendem a encarecer os custos unitários por aluno graduado, pois não contribuem para a maximização dos recursos financeiros alocados para o funcionamento do sistema educativo ( PEEC, 2006, p.57).

Igualmente, a proporção de professoras continua baixa, apesar de manifestar uma tendência positiva nos dois ciclos do ESG. Segundo MEC (2009), em 2004, apurou -se uma proporção de professoras na ordem dos 15% no ESG1, cifra que aumentou para 16% em 2007.

As reprovações e desistências constituem um grande desperdício de recursos no sistema de ensino em Moçambique e a sua redução constitui uma das prioridades do MEC. Além disso, esses fenômenos podem indicar que o direito à educação do povo moçambicano não vem sendo garantido. No ESG, cerca de 25% dos alunos reprovam anualmente. O Ministério de Educação e Cultura - MEC (2009) previa introduzir medidas para melhorar a aprendizagem dos alunos. Em paralelo, foram introduzidas medidas para desencorajar a reprovação, designadamente a redução para apenas uma reprovação permitida em cada ciclo. A estratégia previa manter a proporção de alunos no ESG1 e ESG2 em 15 e 20%, respectivamente, até 2015. Esta proporção significaria um aumento considerável do número total de alunos matriculados no ensino particular até 2015. Para que este aumento acontecesse, foram tomadas medidas tendentes a simplificar os procedimentos para a abertura de escolas privadas, adotar medidas de financiamento estatal às escolas privadas e comunitárias com pagamento de taxas escolares para os alunos mais necessitados, a redução ou eliminação das imposições aduaneiras e fiscais. Mesmo com esforço do Ministério da Educação de Moçambique de estender a educação para as escolas privadas e as associações religiosas e outros interessados no aumento da rede escolar no ensino secundário geral, existe atualmente em Moçambique fenômenos de turmas numerosas com 75 alunos da sala no ensino secundário geral e, por conseguinte, episódios de violência simbólica, indisciplina contra professores e disputa entre os alunos por espaço e mobiliário na sala de aula.

Porém, em que pese a relevância da indisciplina e da violência para se compreender fenômenos como a repetência e o desempenho escolar dos estudantes, o Plano Estratégico do Ministério da Educação e Cultura não apresentou medidas de prevenção desses fenômenos no ambiente escolar e estudos que visem compreender cientificamente o modo como eles se manifestam nas escolas do país ainda são extremamente raros.

É justamente em relação a essa segunda lacuna que o presente estudo visa oferecer uma contribuição singular, ao procurar compreender as interpretações dos professores de três escolas de Maputo, Moçambique, sobre os comportamentos de indisciplina e de violência escolar com os quais se deparam em suas salas de aula. De modo mais específico, este estudo buscou responder às seguintes questões: (1) o que significa indisciplina e violência escolar para os professores? (2) quais são as causas da indisciplina e da violência escolar na sala de aula? (3) Quais formas de resolução os professores utilizam para fazer face aos problemas de indisciplina e violência escolar? (4) Quais as características dos alunos que cometem atos de indisciplina e violência escolar na sala de aula? (5) Quais as implicações pedagógicas que os atos de indisciplina e violência escolar provocam na atividade docente?

Sendo assim, o Objetivo Geral é:

Analisar as interpretações dos professores sobre a presença de indisciplina e violência escolar em três escolas secundárias públicas de Maputo.

Os Objetivos Específicos são:

- 1- Descrever e analisar as interpretações dos professores sobre a frequência, a gravidade dos comportamentos de indisciplina e violência escolar nas três escolas secundárias de Maputo;
- 2- Descrever, analisar e interpretar as implicações pedagógicas desses atos de indisciplina e violência escolar;

Nessa linha, a pesquisa resultou na escrita dessa tese de doutorado com seis capítulos, a saber: Na Introdução, apresento a delimitação do problema de pesquisa.

O capítulo 1 contém um breve histórico da educação moçambicana que justifica esta pesquisa de doutorado.

No capítulo 2, discuto a revisão da literatura de acordo com os trabalhos e estudos nacionais e internacionais pesquisados no Brasil, Moçambique e Portugal e apresento uma discussão conceitual do objeto dessa tese, com base em visões teóricas da Sociologia da Educação e da Psicologia da Educação.

No capítulo 3, discuto a abordagem teórico-metodológica adotada, os procedimentos teórico-metodológicos utilizados a contextualização do local onde a pesquisa foi desenvolvida, os dados sóciodemográficos dos participantes e a entrada do pesquisador para o campo de pesquisa nas três escolas de Maputo.

No capítulo 4, descrevo, interpreto e analiso os dados quantitativos recolhidos através de um questionário com três situações cotidianas desenhadas pelo pesquisador e respondidas por 152 professores das três escolas.

No capítulo 5 descrevo, interpreto e analiso os dados qualitativos que foram colhidos através de entrevistas individuais semiestruturadas realizadas com 12 professores sobre a indisciplina e violência escolar nas três escolas em estudo.

Finalmente, apresento as considerações finais desse trabalho de doutoramento.

## CAPÍTULO I

### 1.1. - Breve história da educação em Moçambique

Para se entender o que acontece hoje em relação à educação em Moçambique, há que se recuperar brevemente sua história, que fazemos a seguir. No princípio, antes da chegada dos europeus, a educação nativa moçambicana era assegurada por todos os grupos étnicos e linguísticos. De acordo PNUD (2000), este sistema educativo procurava ensinar às crianças atitudes e conhecimentos com base nos deveres e privilégios resultantes de valores culturais como lições com conteúdos e rituais comunitários. Essa educação respondeu aos problemas concretos das comunidades da época ( p.11). Com a expansão de povos árabes e dos europeus em Moçambique, novos elementos foram introduzidos na educação desse país através do islão e pela igreja cristã que serviram de sustentáculos à vida cultural, espiritual, literária, científica e artística dos países africanos, incluindo Moçambique (PNUD, 2000, p.11).

A penetração portuguesa em Moçambique, iniciada no século XVI, segue até o século XIX quando, em 1885, com a partilha de África pelas potências europeias durante a conferência de Berlim, se transformou numa ocupação militar efetiva de Portugal, ou seja, na submissão total dos estados que levou no início do século XX a uma verdadeira administração colonial. Segundo Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento – PNUD (2000), essa nova administração limitou às populações o acesso ao ensino através de políticas deliberadas e voluntárias de exclusão social (PNUD, 2000, p.31).<sup>8</sup> Desse modo, com a colonização portuguesa, não tardaram as reformas do sistema de educação colonial ocorridas em 1939. Assim, o sistema de educação colonial organizou-se em dois subsistemas de ensino:

(Um “oficial” destinados aos filhos dos colonos e assimilados) dependente das estruturas governamentais, e o outro sistema para os “indígenas”, um ensino dos indígenas<sup>9</sup> dirigido pelas missões, com o

<sup>8</sup> PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento humano. Este organismos das Nações Unidas revelou que Moçambique tinha níveis de pobreza, com dois em cada três Mocambicanos vivia em condições de pobreza absoluta, isto com 40 centimos do dólar em 1997.

<sup>9</sup> Segundo Belchior (1965), a educação colonial inicia-se com o Decreto de 13 de Outubro de 1926, de João Bel (Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e Timor), que extingue as missões laicas ou missões civilizadoras e revigorou a intervenção das missões católicas. Entre 1930-1974 estreita-se a colaboração entre o Estado e a Igreja, não deixando exclusivamente a esta a educação dos indígenas, como acontecera no período anterior, dos Descobrimientos até 1834, mas também não a excluindo totalmente, tendo em conta o tradicional catolicismo da Nação (portuguesa) (BELCHIOR, 1965, p. 628). Foi com o Estado Novo que essa colaboração se estreitou mais. Nesta dimensão também fornecia aos missionários uma vasta panóplia de preconceitos racistas e etnocentristas e às diversas organizações coloniais do governo uma argumentação e conhecimentos que lhe facilitavam a sua ação destruidora das estruturas sociais e económicas indígenas, prestando relevantes serviços ao Estado Novo.

objetivo de elevar gradualmente a vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos, a população autóctone das províncias ultramarinas, isto é, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-se mais útil à sociedade e a si próprio, enquanto o ensino primário elementar para não indígenas, visava dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social (MAZULA, 1995, GOMÉZ, p. 1999).

Após a Independência Nacional, em 1975, com o nível de analfabetismo em 93%, o Governo Moçambicano decidiu nacionalizar o ensino. Aprovou-se a Lei nº4/83<sup>10</sup> do sistema nacional de ensino determinando a escolarização obrigatória e gratuita para o ensino primário. A institucionalização da escolaridade obrigatória tinha em vista oferecer, a todos os cidadãos, a oportunidade de frequentarem o ensino, na perspectiva de aumentar a capacidade do capital humano e reduzir o alto índice de analfabetismo. Essa medida surtiu impacto imediato, aumentando, de forma acelerada, o número de alunos em todos os níveis de ensino. Os programas de alfabetização e as campanhas de escolarização constituíram estratégias que levaram ao aumento acentuado do número de efetivos escolares. Estas medidas permitiram reduzir, em todo o país, a taxa de analfabetismo de 93% para 51,8%, em 2006. O crescimento dos efetivos escolares, conjugado com o êxodo de uma porção significativa dos professores

---

Para responder melhor aos objetivos da colonização e sob o impulso do próprio Estado Novo, foram criadas instituições especializadas, orientado pelos mesmos objetivos, destacava-se o “Acordo Missionário”, de 7 de Maio de 1940, assinado entre a Santa Fé e a República Portuguesa, no qual as missões eram consideradas “corporações missionárias” ou “religiosas” (Artigos 1º, 5º, 9º, 18º e 19º) e, como tal, instâncias económicas de “moralização dos indígenas”, isto é, de “preparação de futuros trabalhadores rurais e artífices que produzem” (art. 68º). No ano seguinte, foi assinado o Estatuto Missionário (5 de Abril de 1941), regulamentando aquele acordo. O Estatuto estabelecia que “as missões católicas portuguesas eram consideradas instituições de utilidade imperial e sentido eminentemente civilizador” (Art. 2º). O artigo 1º da lei que criou a Junta das Missões Católicas Ultramarinas vinculou-a ao Ministério das Colónias, “para desenvolver, (...) o espírito de colaboração que, em nome dos mais altos interesses coloniais, tem de presidir às relações do Estado com as missões”, e estabelecia que o Presidente da Junta, normalmente um bispo, fosse de “nomeação ministerial”. O sistema de educação colonial organizou-se em dois subsistemas de ensino distintos: um “oficial”, destinado aos filhos dos colonos ou assimilados, e outro “indígena”, articulado à estrutura do sistema de dominação (SNE, 1983, p. 11). O regime advogou “uma separação acentuada entre o ensino das crianças indígenas e o das civilizadas”, como reclamada pelo “aumento da população civilizada da colónia» e “para o proveito de uma e de outra”. O Diploma Legislativo nº 238, de 17 de Maio de 1930, justificava a separação dos objetivos de cada tipo de ensino. O ensino indígena tinha por fim elevar gradualmente da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas, enquanto o ensino primário elementar para os “não-indígenas” visava a “dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando -a para a vida social”: como ilustra o Artigo 1º: “O ensino indígena tem por fim conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-se mais útil à sociedade e a si próprio”. Artigo 7º: “O ensino primário rudimentar destina-se a civilizar e nacionalizar os indígenas das colónias, difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses”» (MEC 1980, p. 24/25).

<sup>10</sup> A Lei nº4/83 de 23 de março foi aprovada pela Assembleia Popular onde foram definidos os princípios fundamentais de educação, pós-independência nacional em 1975.

portugueses, no período pós Independência, obrigou a tomada de medidas com vistas a acelerar a formação de professores nacionais para todos os níveis de ensino.

Foi neste contexto que, em 1977, o Governo decidiu orientar a ida dos graduados da 9ª classe, assim como os alunos das 10ª e 11ª classes, para o Centro 8 de Março<sup>11</sup>, onde prosseguiriam os seus estudos em programas considerados prioritários para o desenvolvimento do país, entre os quais se destacavam os cursos de formação de professores. Em 1983 a Assembleia Popular da República aprovou a lei do Sistema Nacional da Educação. O sistema de ensino foi então reorganizado em 12 classes, 5 subsistemas (Educação Geral, Educação de Adultos, Educação Técnico-Profissional, Formação de Professores e Educação Superior) e 4 níveis, nomeadamente primário, Secundário, Médio e Superior. Segundo Boletim da República de quarta-feira, 23 de Março de 1983, a Lei nº 4/83, “Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação, define os princípios fundamentais da sua aplicação. O Ensino Primário com a duração de 7 anos, dos quais 5 para o 1º grau e 2 para o 2º grau, o ESG com a duração de 5 anos subdivide-se em dois ciclos, dos quais o 1º ciclo (8ª à 10ª classes) e o 2º ciclo (11ª e 12ª classe)”. Foram igualmente introduzidos novos programas de ensino.

De 1982 a 1986, a economia moçambicana degradou-se progressivamente, como consequência da guerra civil que o RENAMO (Resistência Nacional de Moçambique) promoveu contra a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) que governa a República desde 1975. A partir de 1987, devido à guerra civil que durou 16 anos, foram introduzidas alterações importantes na economia nacional: foi autorizada a propriedade privada e introduzido o pagamento de mensalidade no ensino. Em 1990, através do decreto 11/90, de 1º de Junho de 1990, foi autorizado o exercício da atividade letiva a título privado. Com a assinatura do Acordo Geral de Paz, que em 1992 finalizou a guerra civil, Moçambique iniciou o processo de recuperação econômica. A partir de então, a economia moçambicana cresce a um ritmo de aproximadamente 7% ao ano. Esta recuperação é fruto da paz e das medidas macroeconômicas, que têm contribuído para acelerar o investimento nacional e estrangeiro no país. Nesse ano foi feita uma nova revisão à lei do Sistema Nacional de Educação que resultou na Lei nº6/92. As alterações introduzidas à nova Lei do SNE não afetaram a estrutura da Educação Geral.

Apesar de, no ano de 1992, Moçambique ter assinado os acordos de Paz em Roma que duraram vinte anos, em 2014 devido aos conflitos eleitorais, o país vive hoje

---

<sup>11</sup> Centro 8 de Março foi a primeira faculdade de educação criada na Universidade Eduardo Mondlane, vocacionada a formação inicial de professores em Moçambique, pós-independência.

uma instabilidade política entre a FRELIMO e a RENAMO. Esta instabilidade política fez com que a RENAMO, movimento armado, que em 1992 assinou o acordo geral de Paz e transformou-se em partido político da oposição, voltasse a pegar armas contra o governo da FRELIMO que está no poder desde 1975.

Hoje, Moçambique é palco de outro conflito armado entre esses dois partidos. Esse conflito mesmo não sendo assumido pelo governo da FRELIMO, e não aprovado pela assembleia da República de Moçambique, onde a RENAMO tem 88 deputados e a FRELIMO 143 assentos parlamentares resultante das eleições de 2014, as províncias do centro de Moçambique, nomeadamente Sofala, Manica, Tete e Zambézia, são palco de conflito armado entre a RENAMO e o exército moçambicano da FRELIMO. Esta situação afeta as regras de funcionamento das escolas que, contraditoriamente, desde 2003 seguem um regulamento do ensino secundário geral que instituiu normas proibitivas sem nomeá-las como indisciplina e violência, mas como normas de boa convivência, harmoniosa e sã.

Em 15 de Maio de 2003, foi aprovado pelo Diploma Ministerial nº 61/2003 de 11 de junho o Regulamento do Ensino Secundário Geral (nível de ensino de nossa pesquisa), um instrumento cujo objetivo é criar balizas de relacionamento entre os utentes das escolas de modo a permitir uma convivência sã e harmoniosa, entre o aluno e professor, garantindo uma prática do processo de ensino de sucesso (MEC, 2003). Neste regulamento constam normas de proibições para os alunos como:

Não fumar, consumir bebidas alcoólicas, lutar, insultar, espancar colega ou danificar bens de outrem por motivo de zanga, sentar em cima da vedação, vasos, sobre tampos de carteiras e mesas, usar lenço de cabeça, chapéus, bonés, gorros, discutir ou faltar respeito a qualquer trabalhador da escola, usar barba, cabelo grande, brincos no caso de homens, mascar pastilhas ou chupar doces durante a aula, praticar qualquer atitude que atente a unidade nacional e a Constituição da Republica, riscar ou escrever nas paredes, chão, teto, carteiras ou qualquer local da escola, roubar, saque, desvio de material didático pertencente à escola, colega, professor, trabalhador, ou população em geral, como forma de impedir condutas não adequadas à escola (MEC, 2003, p. 34).

De acordo com MEC (2003), o não cumprimento dessas normas de conduta leva o aluno ser considerado indisciplinado recebendo sanções por não ter cumprido com os deveres e proibições plasmadas no artigo 6 e 7 do regulamento das escolas como:

A repreensão oral feita pelo professor na sala de aula, repreensão pública na concentração durante a entoação do hino nacional, repreensão oral feita pelos membros de direção no gabinete com registro no processo individual, repreensão oral feita pelos membros de direção no gabinete perante encarregado de educação ou comunicação a este, com registro no processo individual, suspensão do aluno das atividades escolares de um a cinco dias, expulsão do aluno, execução de tarefas diversas na escola no tempo livre,



retenção do aparelho ou meio, no caso de uso de telemóvel na sala de aula até ao final de ano letivo escolar (MEC, 2003, p. 39).

Segundo MEC (2003), “o que se pode inferir com base no regulamento das escolas de ensino secundário geral de Moçambique, que o aluno considerado infrator deve ser expulso da escola quando este desrespeitar premeditadamente os símbolos nacionais, agredir ou injuriar o professor e outros atores educativos” (MEC, 2003, p. 38). Pode-se ver que, ao considerar o aluno infrator, o regulamento não discrimina a infração em indisciplina ou em violência. Pareceu-nos que dentro da palavra infrator cabem todos os comportamentos que os legisladores e educadores considerem fora das normas já estabelecidas do “bom” comportamento por parte dos alunos.

Mesmo com esse instrumento de regulação de condutas, os casos de infração contra professores parecem aumentar, pois, basta conversar com professores das três escolas em estudo, como fizemos na dissertação de mestrado, para ouvir de professores e outros educadores afirmações como: “a indisciplina e violência escolar estão a aumentar contra professores e deve ser combatida, os alunos de hoje são diferentes daqueles de muito tempo, não conseguimos dar aulas, somos violentados pelos alunos, também brigam, os alunos de hoje não querem nada”. Também constatamos outras queixas tais como: “o desrespeito à figura do professor”, “desinteresse pela aprendizagem”, “a falta de limites”, “o baixo rendimento escolar”, “a falta de assistência familiar, aliás, famílias que não acompanham as atividades dos alunos na escola, não querem saber, tudo deixam para professor” e “a influência negativa da mídia e outras tecnologias apontadas como reflexos da indisciplina”.

Diante desse quadro, esta pesquisa de doutorado levantou questões sobre a presença de indisciplina e violência escolar para entendermos o ponto de vista dos professores sobre esses fenômenos, dada a sua relevância social e acadêmica no contexto de ensino das três escolas de Maputo, em Moçambique, e no mundo. Também porque consideramos importante fazer a diferenciação entre esses conceitos no sentido de possibilitar maior reflexão aos professores sobre suas práticas pedagógicas e relações com seus alunos.

Este é o motivo do nosso estudo a respeito desses fenômenos que até agora não foram objeto de pesquisa aprofundado em Moçambique, particularmente no ensino secundário.

## **CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA SOBRE INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA ESCOLAR NO BRASIL, MOÇAMBIQUE E PORTUGAL.**

O presente capítulo procura fazer uma revisão da literatura sobre o que se pesquisou até o momento sobre indisciplina e violência escolar. Com este objetivo, apresentamos os estudos realizados no Brasil, Moçambique e Portugal sobre esses dois fenômenos, considerando a importância desta tese no contexto da educação escolar moçambicana. A presente análise permitirá conhecer os contributos das várias pesquisas e abordagens teóricas para uma melhor compreensão da indisciplina e da violência escolar e o modo como esses fenômenos surgem contextualizados especialmente no domínio da Sociologia da Educação e da Psicologia da Educação.

### **2.1. Revisando os Trabalhos sobre indisciplina e violência escolar**

Tratar de problemas de indisciplina e violência no contexto escolar nos remete lembrar que, nos últimos anos, houve uma ampliação de pesquisas qualitativas e quantitativas sobre esses dois temas (DEBARBIEUX, 1968,1996, 2002; GUIMARÃES, 1996; CHARLOT, 2005; ABRAMOVAY e RUA, 2002; AMADO, 2001; UNESCO, 2002; , SILVA e NOGUEIRA, 2008; MARRA e TOSTA 2008; OLIVEIRA & TOSTA, 2008; VASCONCELLOS, 2009; e OLIVEIRA, 2011).

Para Abramovay e Rua (2002), desde 1997, a UNESCO, iniciou no Brasil uma série de pesquisas centradas nos temas da Juventude, Violência e Cidadania, apresentando propostas concretas de políticas públicas, com o objetivo de identificar e analisar os fatores ou causas possíveis da violência. Esse é o caso de um estudo realizado junto a 33.655 alunos, 4663 professores e 10.225 pais das escolas públicas e privadas em 13 capitais brasileiras: Goiânia, Cuiabá, Manaus, Belém, Fortaleza, Recife, Maceió, Salvador, Vitória, Rio de Janeiro, São Paulo, Florianópolis, Porto Alegre e Distrito federal, que um dos maiores problemas em muitas escolas no Brasil é a formação de gangues ou o tráfico de drogas no espaço escolar ou no seu entorno, levando a um total clima de insegurança. Isso fragiliza a autoridade dos responsáveis pela ordem na escola a tal ponto que ficam imóveis, com receio de sofrer represálias. Em vários depoimentos dessa pesquisa, ressalta-se a presença do tráfico. Em muitos casos, os traficantes utilizam vendedores ambulantes e até alunos para a venda e distribuição de drogas - “são os chamados aviões”. As gangues, por sua vez, interferem na vida da escola de várias formas: ameaças aos alunos, demarcação de territórios onde uns podem entrar e outros não, atos de vingança, clima de tensão e outras barbaridades. Esta pesquisa revelou também aspectos curiosos em relação ao ambiente escolar. O

primeiro está relacionado à estrutura física do estabelecimento, em geral separado do entorno por muros, cercas e grades. Significativa parcela dos alunos critica a qualidade do ambiente físico, principalmente as salas de aula, os corredores e pátios, entretanto afirmam gostar da escola em que estudam e os locais que os alunos preferem são: a cantina ou a lanchonete, a biblioteca, e, quando há, o centro de informática, o ginásio de esportes, o laboratório e o pavilhão de artes. Para a UNESCO (2002), a violência na escola não deve ser vista como uma modalidade de violência juvenil, pois sua ocorrência expressa à intersecção de três conjuntos de variáveis: o institucional (escola e família), o social (sexo, cor, emprego, origem sócioespecial, religião, escolaridade dos pais, status socioeconômico) e o comportamental, informação, sociabilidade, atitude e opiniões (UNESCO, 2002, p.14).

Se a pesquisa da UNESCO centrou-se em violência escolar, um grande *survey*, realizado em 2002, por esta mesma instituição, procurou compreender o fenômeno da indisciplina em parceria com o Ministério da Educação brasileiro. Este *survey* foi realizado junto a alunos, professores e coordenadores de escolas do Ensino Médio em 13 capitais brasileiras, e revelou que:

A indisciplina constitui um verdadeiro drama para as escolas. Assim, aproximadamente, quatro em cada dez alunos afirmaram que um dos principais problemas das escolas são os alunos indisciplinados. Já entre os professores, aproximadamente cinco em cada dez mencionaram a indisciplina como um dos principais problemas que enfrentam em seu ofício. Estes dados ajudaram a entender o porquê de 30% dos alunos e 40% dos professores declararam que o que não gostam nas escolas (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Se considerarmos a pesquisa realizada por Abramovay e Rua (2002), veremos que os problemas de indisciplina e violência escolares permanecem e continuam a fazer parte das realidades escolares do Brasil.

Para Oliveira (2011), pesquisadora brasileira no livro intitulado “Indisciplina escolar: determinantes, consequência e ações”, a indisciplina além de causar danos ao professor e ao processo de ensino- aprendizagem, também prejudica o aluno uma vez que o barulho e a movimentação em sala de aula impedem qualquer trabalho produtivo. O professor grita na tentativa de se fazer ouvir e os alunos mal escutam dando continuidade a atividades que não aquelas que deveriam ser realizadas. Segundo a autora, o problema da indisciplina não se restringe a uma determinada região, série grau ou unidade escolar, configurando um problema universal (OLIVEIRA, 2011, p. 21). Tampouco é específico de uma determinada classe social brasileira.

Na mesma linha, Vasconcelos (2009), pesquisador brasileiro e doutor em educação pela USP, mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP, diz no livro intitulado “Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente” que atualmente se observa que a indisciplina tem ocupado um espaço cada vez maior no cotidiano escolar, ultrapassando a vinculação de tipo mantenedora (pública, comunitária ou privada) e de localização geográfica (de centro ou de periferia, nas capitais ou no interior, urbanas ou rurais). Para esse autor, a indisciplina é um fenômeno social delicado, que do ponto de vista do professor afeta a sua autoimagem e produz o fracasso profissional.

Por seu turno, Passos (2011) explica que “a indisciplina é energia desperdiçada sem um alvo preciso ao qual se fixar, e como uma resposta, portanto, ao que se oferta ao aluno (PASSOS, 2011, p. 110).

Dessa forma, a indisciplina segundo este autor pode ser compreendida “como uma espécie de termômetro da própria relação do professor com o seu campo de trabalho, seu papel e suas funções” (PASSOS, 2011, p. 110). Segundo Vásquez (1992), citado por Vasconcellos (2000),

A Disciplina como autogoverno (...) significa a capacidade de comandar a si mesmo, de se impor aos caprichos individuais, às velocidades desordenadas, significa enfim, uma regra de vida. “Além disso, significa a consciência da necessidade livremente aceita, na medida em que é reconhecida como necessária para que um organismo social qualquer atinja o fim proposto” (VASCONCELLOS, 2000, p. 40).

Neste sentido, em oposição ao entendimento do que seja disciplina, a indisciplina na escola é entendida na literatura como um obstáculo para o processo ensino-aprendizagem, já que dificulta o professor chegar aos objetivos propostos e viola as regras definidas na escola como disciplina.

Marra (2007), por sua vez procurou compreender a percepção dos atores escolares (professor, supervisor, aluno, cantineiro, diretor etc.) sobre o fenômeno da violência escolar e sua repercussão na vida diária das escolas de São Paulo- Brasil. A partir de seus registros e análises de campo, ela propõe uma tipologia da violência em meio escolar:

- 1) Violência como desrespeito aos outros que implica a violência simbólica, os poderes constituídos e as ações ritualizadas;
- 2) Violência como ameaça e agressão: caracterizada nas formas extremas como, por exemplo, lesão corporal ou morte;
- 3) Violência como depredação escolar: se refere aos estragos causados nos materiais, equipamentos e no próprio prédio da

escola, decorrentes de quebradeira promovidas pelos alunos ou pela comunidade (MARRA, 2007, p.180-181).

Na interpretação dessa autora esses dois últimos tipos estão diretamente ligados à vulnerabilidade da escola frente ao seu contexto sócio cultural, pois a ameaça e o medo não se restringem somente ao âmbito escolar, mas, sobretudo, à realidade em torno da escola. Ambos são faces de uma mesma moeda e induzem possíveis vítimas a um estado de defesa constante. Já em relação à repercussão da violência no cotidiano escolar, a autora aponta alguns fatores que explicariam, pelo menos em parte, tal ocorrência, de acordo com a percepção dos atores escolares ouvidos em sua pesquisa: 1- *escola permissiva*: que deixa todo mundo entrar na escola; 2- *O saber e o fazer dos professores*: a prática pedagógica desinteressante e o relacionamento inadequado são apontados como propiciadores de atitudes antissociais; 3- *Organização escolar*: o desvio da função constitui um desgaste para o profissional (o absentismo do profissional da educação coloca a escola em uma situação desconfortante, pois o professor tem que dar conta da sua carga horária e também da carga horária do colega). Para esta autora, “além da dificuldade de se impor limites para a convivência, esta dificuldade se reflete nos profissionais que se queixam de se desviarem de suas funções para suprir a lacuna deixada por outros profissionais, e o cansaço é maior” (MARRA, 2007, p. 180).

Souza (2012), da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, buscou conhecer tanto o fenômeno da indisciplina escolar quanto da violência na escola, legislação e solução de conflitos. Ele realizou, em São Paulo, um estudo de caso centrado no professor mediador escolar e comunitário. Os resultados indicaram que a indisciplina e a violência na escola precisam ser estudadas, entendidas e divulgadas de forma simples, de fácil compreensão para que o seu enfrentamento, aliando educadores, pais e Estado, possa acontecer de forma efetiva e diversificada, se adequando a cada espaço escolar e assim, desenvolvendo políticas públicas que atendam às necessidades existentes. A análise e as experiências da utilização de meios alternativos e do projeto referente ao professor mediador escolar e comunitário como possíveis soluções de conflitos nas escolas poderão expandir a criação e explicitação de novas e viáveis alternativas de solução desses problemas. (SOUZA, 2012). Ainda segundo esse autor, o atual panorama existente dentro da escola, bem como a possibilidade de atuação do professor mediador, pode revelar uma ação nova que tende a ser algo diferente na

resolução dos conflitos existentes, em meio aos problemas pedagógicos e de violência, para que persistam o desenvolvimento e a cultura de paz.

Já Silva e Nogueira (2008), resultado exposto no artigo sobre “Indisciplina ou violência escolar? Uma distinção possível e necessária”, realizaram, em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, Brasil, uma investigação qualitativa que envolveu a observação em duas salas de aulas durante aproximadamente um ano. Os pesquisadores também fizeram entrevistas e conversaram com alunos e professores. Os resultados desta investigação indicam a necessidade/possibilidade de uma distinção entre os fenômenos e revela a importância de se compreender melhor o fenômeno da indisciplina, entendida pelos autores como “comportamentos que violam mais diretamente as regras criadas estreitamente com vista à garantia das condições necessárias à realização do trabalho pedagógico” (SILVA; NOGUEIRA, 2008, p. 33).

Os comportamentos de violência observados por estes autores foram divididos em dois grupos. O primeiro deles abriga aqueles comportamentos facilmente identificados pela instituição escolar, pelos alunos ou pelos próprios pesquisadores como sendo atos de violência, visto que se encontram devidamente prescrito nas leis do país como sendo crimes ou contravenções penais (casos de agressões físicas, um caso de dano ao patrimônio público e um atentado com bomba). No segundo grupo, aqueles comportamentos que, embora dificilmente possam ser enquadrados como atos infracionais, apresentam certa gravidade e afetam diretamente a integridade dos sujeitos, ainda que possam ser confundidos com os atos de indisciplina ou passar por brincadeiras (o caso das chacotas frequentes) (SILVA; NOGUEIRA, 2008, p. 54-55).

Esse debate nos remete ao autor Eric Debarbieux (2002), que amplia o conceito de violência utilizando o termo “incivilidade”, ou seja, atos como extorsão, vandalismo, falas ofensivas. Desse modo, este autor analisa a violência não somente a partir da quebra das leis constitucionais, mas, também, do trauma que uma fala, uma extorsão, uma briga pode causar a uma vítima. É importante trazer esse fenômeno, com ocorrência frequente na contemporaneidade, pelo fato de permitir diagnosticar fronteiras que os separados termos “indisciplina e violência encontram-se, principalmente quando se busca medidas eficazes e pedagógicas de prevenção dos comportamentos agressivos entre crianças e adolescentes”.

Por seu turno, Lima (2012), da Universidade Federal do Maranhão, Brasil, em “Violência na Escola: a concepção de professores e alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Área Itaqui – Bacanga, cidade Itaqui Bacanga”,

apontou que os alunos eram os principais detonadores da violência no recinto escolar, o que se traduziu por linguagem pejorativa, discussões e agressões físicas. Seu estudo mostra como causas relevantes a desestruturação familiar, a intolerância, a falta de respeito às diferenças e o tráfico de drogas.

Também Stanislau (2012), da Universidade do Planalto Catarinense, estudou a “Indisciplina e Violência na Escola: Desvendando uma Cultura da Disciplinarização” no estado de Santa Catarina, Brasil. O objetivo foi analisar a concepção de professores do ensino fundamental sobre a (in)disciplina em sala de aula. Os resultados apontaram para a existência da relação entre a (in)disciplina e a temática da violência, na perspectiva que, em algumas ocasiões, a primeira seja geradora da segunda. Nesta pesquisa a (in)disciplina nas escolas foi expressa através de agressões verbais e físicas entre os alunos e desses para com professores e funcionários, que pareceram se sentir desorientados e intimidados. Os sujeitos da pesquisa tiveram dificuldades em reconhecer na sua atuação profissional, elementos que possam contribuir para o desencadeamento de atos indisciplinados dos alunos. Para eles o foco da problemática incide apenas no aluno ou em sua família.

Albuquerque, (2011) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil, investigou a indisciplina escolar. Os resultados apontam para uma escola esvaziada de sentido social e de sua atividade principal de reflexão e aprendizado do conhecimento, em que a indisciplina é trazida para o primeiro plano, servindo como pano de fundo para ocultar o objetivo maior ao qual a escola deveria dedicar-se: o ensino. Também Guimarães (1996), pesquisadora brasileira, diz no seu artigo intitulado “Indisciplina e Violência: a ambiguidade dos conflitos na escola”, que a homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares e, todavia, a disciplina imposta através de atividades que controlam o tempo, o espaço e o movimento na escola geram a indisciplina ou violência escolar. A autora define “violência” como ato violento que, no sentido jurídico, provocaria, pelo uso da força, um constrangimento físico ou moral. Em contraposição, aborda a indisciplina enquanto ato que leva à desordem, à desobediência, à rebelião. No entanto, entende que a indisciplina não tem que ser vista somente por um viés negativo, mas como uma resposta dos alunos a esse sistema homogeneizador imposto pela instituição escolar.



Junior (2011) investigou as representações sociais da violência e da indisciplina escolar na imprensa brasileira em textos veiculados entre primeiro de março e sete de abril, que revelaram tratamento dos fatos como sendo de “excepcionalidade corriqueira”: atraem a atenção por se tratar de episódios de violência extrema na escola, mas são veiculados como acontecimentos cotidianos.

Com relação às pesquisas desenvolvidas em Moçambique, indicam que para compreender os comportamentos dos alunos é necessário enquadrá-los nos contextos de vida. Esses autores sustentam que a motivação dos comportamentos violentos está assente nas necessidades dos alunos de pertença e de reconhecimento na escola e na sociedade moçambicanas.

Titose (2011), por sua vez, analisou a relação entre o consumo de extensões de cabelos humanos por parte de alunas e a violência escolar na escola secundária de Laulane em Maputo/Moçambique. O autor fez uso de método qualitativo com entrevista semiestruturada com 26 alunas. Essa pesquisa teve como objeto analisar a relação o uso de extensões de cabelos humanos por parte de alunas e a violência escolar. O autor concluiu que o consumo de extensões atua como um elemento de diferenciação entre as estudantes na medida em que possibilita a obtenção de benefícios sociais tais como a admiração, o prestígio e a popularidade. O uso das extensões constitui-se desse modo uma prática que gera violência escolar simbólica, que se manifesta por atos e sentimentos como, inveja, admiração, isolamento, desqualificação e vergonha, denunciando desigualdades por detrás do uniforme escolar.

Pereira (2010) da Universidade Pedagógica de Maputo em Moçambique, com uso de método qualitativo e quantitativo pesquisou os conflitos que acontecem nas escolas de ensino secundário geral de três escolas de Maputo, em Moçambique, com o objetivo de compreender como os professores atuam na resolução de conflitos na escola na relação professor e alunos, os motivos para os conflitos, às formas ou estratégias utilizadas para a resolução dos mesmos e os objetivos visados pelos professores nas estratégias selecionadas. O autor concluiu que os conflitos na relação professor e aluno nas três escolas secundárias de Maputo possui uma história recente, que houve dificuldade dos professores em caracterizar a importância do fenômeno na escola como um todo e a falta de objetivos pedagógicos para enfrentar o conflito e as desavenças. Foi possível verificar que, dos 50 professores que participaram da pesquisa, mais da metade esteve envolvida em conflitos, mas atribui a responsabilidade à indisciplina e à má educação dos alunos.

Por seu turno, Chare (2013) fez um estudo qualitativo e quantitativo não publicado, para a conclusão de Mestrado em Educação, curso de Psicologia da Educação, na Universidade Pedagógica de Moçambique usando entrevista semiestruturada e questionários com 116 professores da Escola Secundária de Nampula com o objetivo de analisar a gestão de problemas de comportamentos na sala de aula. O autor concluiu que o estilo persuasivo<sup>12</sup> somou 1241 pontos enquanto o estilo autoritário<sup>13</sup> teve 1886. Os professores usam mais o estilo autoritário, ao invés de discutir os comportamentos na sala de aula. Os mesmos professores fomentam castigos, suspensões e expulsões dos alunos da sala de aula que manifestam comportamentos ou que infringem normas do regulamento da escola em lugar da palavra, do diálogo. Segundo Bakhtin (1997) a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior do mesmo sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem.

A palavra serve como indicador das mudanças. Segundo Bakhtin (1997) é importante que se mantenha em mente o papel do discurso de outrem, da interlocução na resolução dos conflitos em sala de aula. Pois a incorporação do discurso de outrem vai, ao mesmo tempo, formular o posicionamento social do mesmo e apresentar outras possibilidades de posicionamento por ocasião da enunciação. Tendo em vista esta última, torna-se perceptível que a utilização do discurso de outrem na construção da narrativa é de extrema importância, pois a partir dela o narrador pode traçar um panorama de diferentes perspectivas para os eventos narrados, ou seja, para os fenômenos da indisciplina e da violência escolares.

Em Portugal, Veiga (2001), no seu livro sobre “Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais”, diz que a indisciplina é a transgressão das normas escolares que pode prejudicar a aprendizagem, o ambiente de ensino e o relacionamento das pessoas na escola. A indisciplina é percebida pelo autor como a violação das normas estabelecidas nas instituições escolares, considerando como sendo uma componente dos problemas de comportamento menos graves que não chegam à intenção de violência. Em suma, a indisciplina é definida “como

---

<sup>12</sup> Para Bakhtin o discurso internamente persuasivo é aquele em que a pessoa se mostra aberta às relações dialógicas, que permite a interlocução com o outro.

<sup>13</sup> O discurso autoritário entende-se como o discurso monológico que procura impor-se em relação aos demais, sem abertura para questionamento, para negação de significados, com características hierarquizadas bem demarcadas. É o discurso que se aproxima de nós a partir de fora e se mantém distanciado, exerce poder sobre nós, mas somente enquanto está no poder, pois fora dele torna-se uma coisa morta, uma relíquia .

comportamentos que violam as regras que servem para regular a convivência no espaço escolar para o melhor funcionamento da escola e que pode prejudicar o trabalho docente” (VEIGA, 2001, p. 15).

Ainda em Portugal, Amado (2001), cobrindo o espaço de tempo de cinco anos letivos (1981/82-1985/86), pesquisou 774 documentos relativos à indisciplina, no arquivo de uma Escola Secundária dos arredores de Lisboa, e propõe que se fale sempre em indisciplinas, no plural, e se faça a distinção entre níveis. No primeiro nível, ela deve ser entendida como o desvio às regras da produção que abarca os comportamentos que põem em causa o funcionamento da sala de aula e se traduzem em não cumprimento de regras nitidamente criadas tendo em vista o trabalho pedagógico. No segundo nível, designa conflitos interpares, que abrange os incidentes que evidencia algum tipo de disfuncionamento nas relações formais e informais entre os alunos, tais como brigas, extorsões, xingamentos, intimidações e roubos. No terceiro nível proposto pelo autor encontram-se os conflitos na relação professor-aluno, composto por tipos de comportamentos que, de alguma forma, põem em causa a autoridade do professor (agressões, insultos, réplicas grosseiras, vandalismo contra o patrimônio, etc.). Segundo esse autor é necessário:

Estar consciente destes tipos de categorias ou níveis, por um lado, porque raramente os comportamentos, no seu contexto oferecem apenas uma leitura única; por outro, porque, focando apenas os comportamentos desviantes, podem oferecer uma visão distorcida das interações na sala de aula, onde os desvios são, habitualmente, minoritários, se tivermos em conta todos os outros comportamentos (AMADO, 2001, p. 104).

Ainda de acordo com Amado (2001), que desenvolveu análise de conteúdo daqueles documentos, a indisciplina representa muitas vezes uma espécie de alternativa ao comportamento do aluno que não é bem-sucedido academicamente e, através da indisciplina, o aluno procura mitigar o desinteresse e remediar as ameaças à autoestima, invertendo os valores que lhe são propostos pela escola. Essa alternativa pode passar até pela formação e integração de grupos de pares que são indiferentes ao insucesso escolar (AMADO, 2001, p. 49). Para esse autor, não é fácil determinar, *a priori*, quais os comportamentos que devem ser considerados como indisciplina, já que eles só o serão em determinados contextos, incluindo, também, aspetos subjetivos dos intervenientes. Para Amado (2001), as tipologias de comportamentos na sala de aula, o seu inventário prévio, tem sido realizado através de várias metodologias inspiradas, sobretudo, pelo paradigma positivista, mas preocupando-se por questões como o desvio, o desviante, o

professor, a técnica de controle e a audiência (AMADO, 2001, p. 102). A técnica mais divulgada tem sido a que utiliza “escalas de comportamentos”.

Este processo segundo Amado, o autor Rutter e colaboradores (1979) criaram a *pupil behaviour scale*, destinada a descrever comportamentos dos alunos. Esses autores descreveram os seguintes comportamentos como indisciplina: falar durante as aulas, vadiagem, conversas, uniforme (vestuário), grafitti, violência e ações fora da tarefa. Aqui aparece a concepção de que a indisciplina pode gerar “violência e ações fora da escola”, porém não conceituam violência, pelo contrário, a igualam a indisciplina.

Amado (2001) argumenta ainda sobre as metodologias que investigam a indisciplina e diz que o questionário, apesar de ser uma técnica que está sendo utilizada em múltiplas investigações, quando utilizado de forma exclusiva deixa de esclarecer muitos problemas que com outras metodologias poderão ser melhor compreendido. O autor sugere o uso de outras técnicas como: a observação de aulas, as entrevistas e a análise documental que permitem uma maior contextualização dos problemas e estabelecer a sua relação com perspectivas e vivências de alunos e professores no interior dos muros da sala de aula. Essa tem sido a orientação de diversos autores que, na perspectiva do interacionismo, da etnografia ou da análise do ensino, têm debruçado sobre o problema de tipos de indisciplina na sala de aula. Amado (2001) ainda afirma que, a entrevista usada por Lawrence e colaboradores, (LAWRENCE, J. et al, 1985, p. 39) procurando aclarar quais as experiências, sentimentos e emoções de cada uma das partes, no momento em que estavam envolvidos em determinadas situações disciplinares registraram os seguintes tipos de comportamentos na aula: abusos da linguagem, vandalismo, roubo, insolência não verbal, entrada tardia na aula, fala/conversa, recusa da autoridade, brusquidão, arreliar ou usar da violência para com os pares, turbulência, ameaçar os professores, violência para com os professores, faltar às aulas e vadiagem.

Nota-se que também Amado (2001) não distingue indisciplina de violência escolar, trazendo para a cena tipos de indisciplina, que nomeia como “violência para com os professores” e “violência para com os pares”. Isto nos indica que para Amado a violência é um tipo de indisciplina.

Amado (2001) continua argumentando que análises de conteúdos de documentação enviadas pelos diretores das escolas pertencentes à LEA, que significa *Local Educational Authority*, juntamente com análises de entrevistas proporcionaram à equipe de Galloway a inventariação de uma lista de comportamentos muito semelhantes

à sua própria pesquisa (AMADO, 2001, p. 103 citando por GALLOWAY et al, 1984). Na revisão bibliográfica de Dole (1986), citado por Amado (2001), apontam-se como mais frequentes os seguintes comportamentos de indisciplina na aula: atraso, interrupções, falta de material, desatenção, conversas, gritos, ligeiras formas de agressão física e verbal. As formas mais violentas de agressão acontecem mais raramente.

Ainda segundo Amado (2001) os professores preocupam-se que os alunos ouçam o que é dito na aula e executem devidamente as tarefas; para se obter o ambiente propício a esta exigência, é necessário o silêncio, bem como todo um conjunto de outros componentes de caráter linguístico, quinestésico (estar bem sentado, controlar os movimentos, olhar para frente), proxémico (não se deslocar) e sociais (não conversar com os pares). São esses componentes que traduzem o “compromisso” dos interagentes, de que fala Goffman (1974) *apud* Amado (2001, p.103), e que os obriga a participar na atividade principal da interação, mas o desrespeito pelo compromisso nem sempre é aberto e declarado, existindo um conjunto variado de comportamentos estratégicos que permitem ao aluno salvar a face. (DOYLE, 1986; HARGREAVES et al, 1975 *apud* AMADO, 2001, p.103).

Para a pesquisadora portuguesa Maria Teresa Estrela (2002) a etimologia da palavra “disciplina” vem do latim “disco” que significa “aprendo”. Sua raiz encontra-se na ideia de submissão do aprendiz às regras e estruturas do mestre, como aquele que inicia o discípulo em uma arte ou área de conhecimento. Portanto, qualquer forma de violência dessa submissão é denominada indisciplina.

A autora faz a observação natural na sala de aula, com o uso de uma grelha de observação construída para o efeito, categorizando os incidentes disciplinares em quatro categorias de desvio na aula:

- Comportamentos que perturbam a comunicação na aula;
- Comportamentos que perturbam o rendimento do curso (deslocações, distrações e brincadeiras);
- Comportamentos que perturbam as relações humanas (relações com os pares e com os professores);
- Comportamentos que violam os hábitos sociais estabelecidos.

Até aqui apresentamos pesquisas desenvolvidas no Brasil, Moçambique e Portugal sobre indisciplina e violência escolar sem definir esses conceitos com precisão.

Veiga (2001), no seu livro intitulado “Práticas comunicacionais para professores e pais”, afirma sobre o que considera como indisciplina: a transgressão das normas escolares que pode prejudicar a aprendizagem, o ambiente de ensino e o relacionamento das pessoas na escola tendo como consequência problemas de comportamento, como a agressividade. Silva e Nogueira (2008) procuram ampliar essa conceituação fazendo distinção entre indisciplina e violência escolar. Eles argumentam que indisciplina no contexto escolar é um fenômeno tão antigo como a própria escola, mas não se restringe a esse lugar. Faz parte do processo de aprendizagem do ser humano, ou seja, do processo de humanização que implica na subordinação a determinadas regras, atitudes, valores e normas grupais. Para esses autores, a indisciplina pode ser vista como aqueles comportamentos que violam mais diretamente as regras criadas estritamente com vistas à garantia das condições necessárias à realização do trabalho pedagógico. Isso certamente inclui alguns “comportamentos que violam normas sociais mais gerais de fundo ético-social que servem para regular a convivência entre os sujeitos no ambiente escolar, mas que não chegam a atingir o foco da violência escolar” (SILVA & NOGUEIRA, 2008, p. 33).

Ainda segundo Silva e Nogueira (2008) a violência escolar seria todas as características dos comportamentos que indicam a violação de regras que não constituem privilégios da instituição escolar, para usar a expressão de Foucault, sendo sua violação, na grande maioria dos casos, facilmente enquadrada como ato infracional diretamente ligada à garantia das condições necessárias ao trabalho pedagógico, como no caso das regras de disciplina, mas de modo mais imediato, à prevenção do patrimônio escolar, a integridade física, psicológica, material ou moral dos sujeitos. Para estes autores, os comportamentos de violência escolar se divide em dois grupos a saber: Primeiro deles abriga aqueles comportamentos facilmente identificados pela instituição escolar, pelos alunos e pelos pesquisadores, como sendo atos de violência, visto que se encontram divididamente prescritos nas leis do Brasil, casos de agressão física. No segundo grupo, aqueles comportamentos que embora dificilmente possam ser enquadrados como atos infracionais, apresentam certa gravidade e afetam diretamente a integridade dos sujeitos, ainda que possam ser confundidos com atos de indisciplina ou passar por brincadeiras, por exemplo, o caso de chocotas (SILVA e NOGUEIRA, 2008, p.54-55).

Para Marra e Tosta (2008) o conceito de violência escolar é tratado de maneira ambígua nos dicionários, considerando ora como agressão física, moral e coerção a

outrem, a exemplo do que se encontra no Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986); ora como força ou impulso, como se encontra no Dicionário Caldas Aulete (1964); ou mesmo como ação que atinge diretamente o corpo da pessoa, indiretamente alterando o ambiente físico ou danificando recursos materiais, como aborda o Dicionário do Pensamento Marxista de 1988 (*apud* CANDAU; LUCINDA; NASCIMENTO, 1999).

Para Fischer (1992, p. 14) a “violência vem do latim ‘vis’ ‘que significa força, vigor, poder’”. O mesmo autor define a violência escolar como o recurso à força para atingir o outro na sua integridade física e/ou psicológica. Para Schiling (2011, p. 7) “o violento é aquilo que é contrário ao direito e à justiça”. O autor explica que o violento é aquele que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser. A violência é todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém.

Neto (2005) define a violência escolar como todos os comportamentos agressivos e antissociais, incluindo os conflitos interpessoais, danos ao patrimônio e atos criminosos. Muitas dessas situações, explica o mesmo autor, como dependente de fatores externos, cujas intervenções podem estar além da competência e capacidade das entidades de ensino e de seus funcionários. Porém, percebe-se que não apenas os alunos, mas também o corpo docente das instituições de ensino está sujeito a situações de violência no ambiente escolar.

Na ótica de Levandoski, (2011), a violência escolar é marcada pela utilização de termos específicos na visão dos alunos, como apelidos depreciativos que atingem a imagem dos professores. Segundo Levandoski, et al (2011), a discussão acerca da circulação das informações sobre a violência escolar no Brasil, muitas vezes, não aparecem nos dados estatísticos, principalmente porque algumas formas de violência escolar praticadas pelos alunos contra os professores nas escolas não são reconhecidas pela sociedade, permanecendo em uma zona de invisibilidade. Os autores argumentam acerca da importância de se procurar apreender o fenômeno da violência dentro do contexto escolar, não se atendo apenas à forma como se apresenta, mas que é necessário buscar a interpretação daquilo que é tido ou não como um ato de violência escolar para os sujeitos que a estão vivenciando.

De acordo com Neto (2005) o termo violência escolar diz respeito a todos os comportamentos agressivos e antissociais, incluindo os conflitos interpessoais, danos ao patrimônio e atos criminosos.

Ainda que muitas dessas situações dependam de fatores externos, as intervenções podem estar além da competência e capacidade das entidades de ensino e de seus funcionários. Porém, percebe-se que não apenas os alunos, mas também os corpos docentes das instituições de ensino estão sujeitos a situações de violência no ambiente escolar.

Segundo Gasparin (2003) entender a violência escolar, a sua manifestação na escola, na relação professor-aluno é importante, porém a presença mais intensa da violência escolar no cotidiano da escola tem aumentado a complexidade da relação professor-aluno, tornado mais agudos os conflitos próprios dessa relação (GASPARIN, 2003, p. 296). Este artigo focaliza a violência dirigida ao professor por seus alunos adolescentes, em sala de aula, no contexto de unidades de privação de liberdade. A pesquisa objetivava compreender a percepção dos professores acerca do fenômeno, discutindo as especificidades das relações de ensino-aprendizagem, marcadas pelas características de uma escola inserida no sistema socioeducativo. Para a obtenção dos dados, foi utilizado um questionário com questões estruturadas e semiestruturada para professores. Esta pesquisa se assemelha a que desenvolvo no doutorado, porém em outro contexto – o da privação de liberdade.

Para Lopes e Gasparin (2003), a violência pode ser caracterizada como todo ato que impede, em sentido amplo, o pleno desenvolvimento dos atores sociais presentes. Lopes e Gasparin (op. cit) argumentam que se trata da negação de direitos básicos, um ataque à cidadania, pois há violência em toda ação consciente ou voluntária de um indivíduo, grupo ou classe, com o propósito de impedir a outro indivíduo, grupo ou classe o pleno exercício de um direito. Tal ação pode ser direta ou indireta, velada ou explícita, e comporta sempre a negação do outro. Em termos institucionais, a ação escolar seria marcada por uma espécie de “reprodução” difusa de efeitos oriundos de outros contextos institucionais (a política, a economia, a família, a mídia, etc.), que se fariam refletir no interior das relações escolares.

Tendo como base os estudos sobre indisciplina e violência escolar até agora analisados, vimos que Amado (2001) defende que a indisciplina é um fenômeno relacional e interativo que se concretiza no descumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na sala de aula e ainda no desrespeito às normas e valores que fundamentam o convívio entre pares e a relação com o professor enquanto pessoa e autoridade.



Entretanto é preciso atentar para o que Silva e Nogueira (2008) argumentam sobre a definição de indisciplina nas diferentes literaturas e pesquisas que se referem mais à negação de regras estabelecidas na escola, muitas vezes, denotando a própria perturbação ou desordem causada pelo não cumprimento delas. Todavia, esses autores afirmam que, ao definir a indisciplina como não cumprimento de regras, aí reside o problema.

Por serem contextuais e historicamente determinados, “os padrões de disciplinas podem variar entre diferentes estabelecimentos de ensino e, até mesmo, entre os diversos professores. Assim, o que é considerado como um ato de indisciplina em um determinado contexto, em outro pode ser vislumbrado como agressão, violência, etc” (SILVA E NOGUEIRA, 2008, p. 29).

De acordo com Silva e Nogueira (2008), diante dessas imprecisões semânticas e dos perigos que cercam uma indistinção entre os conceitos de indisciplina e de violência escolar, é necessário reservar o emprego do conceito de indisciplina apenas para:

Aqueles comportamentos que violam mais diretamente as regras criadas estreitamente com vistas à garantia das condições necessárias à realização do trabalho pedagógico, incluindo alguns comportamentos que violam normas sociais mais gerais, de fundo ético-social que servem para regular a convivência entre os sujeitos no ambiente escolar, mas que não chegam a atingir o foro da violência (SILVA e NOGUEIRA, 2008, p. 33).

Em relação à violência escolar, nota-se que a definição de Debarbieux (2002) amplia o conceito de violência utilizando o termo “incivilidade”, ou seja, atos como extorsão, vandalismo, falas ofensivas, que não podem ser entendidos como violação das regras, mas como violação da própria natureza humana. Desse modo, Debarbieux (2002 e 1996) analisa a violência não somente a partir da quebra das leis constitucionais, mas, também, do trauma que uma fala, que uma extorsão, que uma briga pode causar a uma vítima. Ainda segundo Debarbieux (1996) violência escolar refere-se a crimes e delitos tais como furtos, roubos, assaltos, extorsões, tráfico e consumo de drogas, conforme qualificado pelo código penal, conforme definidas pelos atores sociais; sentimento de insegurança ou, sobretudo, o que se denomina sentimento de violência, como violência simbólica.

Esse autor explica que a escola está mais vulnerável a fatores e problemas externos da violência escolar (como o desemprego e a precariedade da vida das famílias nos bairros pobres). Ele menciona, também, o impacto da massificação do acesso à escola, a qual passa a receber jovens negativamente afetados por experiências de

exclusão e pertencimento a gangues, o que implica consequências para todos os membros da comunidade escolar: alunos, pais e professores (Debarbieux, 1996, p. 39). Esses fatores externos de vulnerabilidade se somam àqueles decorrentes de aumento das condutas delinquentes e de incivildades na escola. Embora, diz o autor, os fatores externos tenham impactos e influência sobre a violência escolar, é preciso tomar cuidado com o fato de que, dentro da própria escola, existem possibilidades de lidar com as diferentes modalidades de violência e de construir culturas alternativas pela paz, adotando estratégias e capital da própria escola.

Outra vez atentamos para o que Silva e Nogueira (2008) alertam sobre violência e indisciplina escolar:

Violência como comportamentos mais graves e violadores de regras sociais mais amplas, também fortemente condenáveis em outras esferas da vida social. Os autores chamam a atenção o modo sempre impreciso com que a violência escolar é descrita pelos sujeitos, como: agressões físicas e verbais, uso de drogas, ameaças, porte de arma e formas de preconceito, enquanto indisciplina comportamentos menos graves e que feririam mais especificamente, as regras que visam assegurar a realização do trabalho pedagógico (SILVA & NOGUEIRA, 2008, p. 35).

Em suma, de acordo com os autores estudados até aqui, indisciplina em sala de aula versa sobre um conjunto de comportamentos considerados pelos professores como menos graves que se podem agrupar em cinco temas fundamentais: da conversa, do movimento, do tempo, da relação professor-aluno e da relação aluno-aluno. Definem a indisciplina como comportamentos que violam as regras do fundo ético que servem para regular a convivência no espaço escolar para o melhor funcionamento da escola e que pode prejudicar o trabalho docente. Além disso, alguns autores tratam da ambivalência desses dois termos indisciplina e violência e outros não os distinguem entre si ou até mesmo os iguala.

É interessante como todas as pesquisas enfatizam a violência física exercida pelos alunos, mais do que as simbólicas, como as violências institucionais, políticas e pedagógicas que podem levar os alunos a serem indisciplinados e violentos. Nos casos em que a indisciplina leva à violência no meio escolar, esta se associa a lutas e brigas entre alunos, passando pela agressão aos professores, até casos de homicídios, verificando nos países onde existe facilidade de obtenção de armas e onde os alunos mais facilmente são portadores de armas nos recintos escolares. Outras pesquisas enfatizam a destruição familiar e o tráfico de drogas. Se há indisciplina e violência escolar nas escolas provavelmente esse comportamento pode ter raízes históricas e culturais na sociedade moçambicana. Como afirma Vigotski (1929; 2000), o

desenvolvimento sócio- cultural do individuo é um desenvolvimento situado na história social humana. Para ele a pessoa se apropria dos processos e produtos culturais, materiais e intelectuais. Essa apropriação é mediada pelos outros e, no caso específico da criança, pelos adultos que já se apropriaram da cultura. (VIGOTSKI, 1929; 2000, p. 11). E nesse processo relacional entre adultos (professores) e crianças (alunos) das três escolas de Maputo, em Moçambique, queremos entender como os professores interpretam a presença de indisciplina e violência escolar. No próximo capítulo, vamos apresentar os pressupostos teórico-metodológicos que embasaram a condução dessa pesquisa.

## CAPÍTULO III – PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O que é o homem? Para Hegel = sujeito lógico. Para Pavlov = soma, organismo. Para nós = personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social). Vygotsky diz: *uma vez que a pessoa pensa, pergunta-se: qual pessoa?* (VIGOTSKI, 1929, p.33)

### 3.1. Introdução

Neste capítulo, apresenta-se a lógica de pesquisa adotada para o desenvolvimento deste trabalho. Os suportes teórico-metodológicos em que nos apoiamos têm base na teoria histórico-cultural de Lev S. Vigotski (VIGOTSKI, 1934/1996; 1934/1984; 1929/2000; REGO, 1996; SIRGADO, 2000), na teoria enunciativa da linguagem de Mikhail Bakhtin (BAKHTIN, 1979/2011), na sociologia da educação (DENSCOMBE, 1985; BOURDIEU, 1996; CHARLOT, 2002; BOURDIEU & PASSERON, 2001; BOURDIEU, 2002; MARRA & TOSTA, 2008; ROCHA, 2008; GONÇALVES & TOSTA, 2008; SILVA & NOGUEIRA, 2008; VASCONCELLOS, 2009) e no entendimento do processo de estruturação de uma comunidade de sala de aula como uma cultura. (GREEN & DIXON, 2001; GREEN, DIXON & ZAHARLICK, 1992/ 2005; CASTANHEIRA, 2004/2010; DIAS & GOMES, 2015; GOMES, NEVES & DOMINICI, 2015), a sala de aula é vista como um grupo social no quais professores e estudantes constroem oportunidades de aprendizagem, significados, identidades, histórias escolares diferenciadas e singulares (GOMES; MONTEIRO, 2005).

Inicialmente, procurou-se problematizar os conceitos de indisciplina e de violência escolares, para em seguida se discutir os pressupostos teórico-metodológicos, finalizando com a contextualização do campo da pesquisa, metodologia, instrumentos e procedimentos de análise qualitativa com aplicação de questionário e realização de entrevistas semiestruturadas com professores das três escolas pesquisadas.

#### 3.1.1. Violência no meio escolar: um debate em ação

Segundo Gonçalves & Tosta (2008), a violência em meio escolar no Brasil nos modos e frequência que se apresenta hoje deixou de ser vista como um fenômeno qualquer e passou a ser analisado como um fenômeno de vasta proporção que tende a influenciar a sociedade e todo o contexto escolar.

Notícias sobre depredações, pichações, homicídios, agressões têm feito parte da rotina escolar – um espaço que, em geral, o corpo docente e os estudantes não se identificam. Para o antropólogo Rocha (2008), no artigo intitulado “Complexo de Emilio: da violência na escola à síndrome do medo contemporâneo”, atualmente observa-se que a violência e o medo no Brasil envolvem o imaginário e o discurso de alunos, de professores e de moradores de bairro, na sua maioria periférica.

Isto indica mudança na sociedade brasileira, que somente a partir dos anos 1970 começa a ser desfeito o mito da índole pacífica do brasileiro, contribuindo assim para a percepção do aumento da violência nessa sociedade.

Os jornais, a todo o momento, divulgam reportagens de professores sendo agredidos, escolas depredadas, tráfico e consumo de drogas invadindo a escola, até a ocorrência de mortes dentro ou no entorno das escolas. Sem dúvida, essa sensação de anomia, isto é, de insegurança, causa o sentimento de caos instaurado, desenvolve, no contexto escolar, um sentimento de medo e de incapacidade de controlar essa situação.

Ainda, para o mesmo autor, o medo é parte de um sistema de classificação social, o qual, todas as vezes que se desestabiliza, provoca nas pessoas a percepção de risco ou perigo. Este tipo de análise de natureza mais antropológica nos impõe a necessidade premente de buscar entender melhor esse fenômeno, para além de explicações econômicas e psicológicas, pois, como afirma a educadora Mirian Abramovay (2001), a violência tem um grande potencial de desorganizar a escola, o processo ensino-aprendizagem e também de desestabilizar as relações entre os atores que nela convivem. Para a filósofa Arendt (1985), a violência, seja ela qual for, caracteriza-se pela negação entre sujeito/sujeito, ou seja, nega-se a possibilidade de diálogo como forma de buscar da alteridade como pressuposto da ação humana. Seguindo nessa mesma linha, o filósofo Odália (1989) entende a violência como ato de proibir a ação do outro. Esse ato encontra-se permeado por dois tipos de violência. O primeiro consiste no ato explícito, ou seja, agressão física, violência sexual, roubos, etc. O segundo pode ser visto em regras e normas de conduta que fazem da violência algo natural, ou seja, é a naturalização do fenômeno. A violência também pode ser explícita ou implícita, e para esta distinção podemos recorrer a vários autores, em particular a Pierre Bourdieu<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> A maior referência para esta discussão é, sem dúvida, Pierre Bourdieu ao conceituar a “violência simbólica”, a partir da realidade educacional francesa da década de 1960.

Nesse debate, autores reconhecem, como por exemplo, Nogueira & Nogueira (2006), que o grande mérito de Bourdieu foi desnaturalizar o olhar sobre a instituição escolar. Ao invés da escola ser tomada na sua essência, ou seja, como promotora do pleno desenvolvimento do educando, contrariamente ela tende a reproduzir e legitimar as desigualdades existentes na sociedade. A partir desse pressuposto é que o sociólogo francês vai nos oferecer uma explicação para a escola como espaço de violência. Para Bourdieu & Passeron, (2001) existe na sociedade um arbitrário cultural que privilegia uma cultura como forma universal, como a mais valorizada socialmente.

Com essa argumentação central, o autor nos traz a formulação do conceito de violência simbólica, ou seja, a imposição da cultura de um grupo como verdadeira, como a única a ser seguida, negando a cultura do outro e a necessidade da relação de alteridade como indício de uma escola e de uma sociedade democrática. Essa “legitimidade” se divide em quatro dimensões:

- Duplo arbitrário da ação pedagógica: isto é, a ação pedagógica (conteúdos práticos, métodos, saberes, etc.) é uma imposição a partir do mérito que impõe uma cultura pedagógica como sendo universal;
- Autoridade pedagógica: se manifesta como violência simbólica na medida em que se apresenta na sua legitimidade;
- Trabalho pedagógico: surge para produzir um “Habitus”<sup>15</sup> que contribuirá para a imposição de um arbitrário cultural.
- Sistema de ensino: deve produzir as condições institucionais que permite aos agentes exercer um trabalho pedagógico que reproduza o arbitrário cultural

(BOURDIEU & PASERON, 2004, p.210).

Segundo Valle (2013), analisar os mecanismos pedagógicos por meio dos quais a escola contribui para reproduzir a estrutura das relações de classe, repetindo assim a repartição desigual do capital cultural entre as classes, é a tarefa fundamental que Bourdieu e Passeron perseguem na complexa e polemica obra *La reproduction*, publicada na França em 1970. Esses autores se propõem a compreender o funcionamento do sistema de ensino francês e a sua verdadeira função social. Essa perspectiva teórica e crítica pode ser lida no subtítulo do livro: *Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Essa obra não significa um desprezo da empiria, como se chegou a considerar, pois, mesmo na primeira parte do livro, aborda *os fundamentos de*

---

<sup>15</sup> É Sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social do sujeito e seriam predispostas a funcionar como estruturas estruturantes. Bourdieu entende que as estruturas sociais não se reproduzem sozinhas, mas por meio da reprodução das estruturas mentais que lhes correspondem, daí a importância do *habitus*, ou dessas disposições gerais do ser, induzidas pelas condições de existência e associada a uma ou outra posição social num ou noutro contexto, que está na gênese dos sistemas de práticas dos indivíduos, definindo seus gostos, seus engajamentos, suas maneiras de agir, de sentir, de pensar e de julgar.

*uma teoria da violência simbólica* que se apresenta sob uma forma quase axiomática toda construção teórica que foi pautada em dados empíricos e analisados no livro sob o pressuposto: a violência simbólica vista como instrumento de *manutenção da ordem*.

Os autores procuram construir conceitos relacionais que vão atravessar o conjunto da teórica sociológica de Bourdieu. Esses conceitos revelam ou desvelam o que Bernstein<sup>16</sup> chamou de “pedagogia invisível” incorporada aos estudos sobre a educação escolar como “currículo oculto”: “a escola é a única a deter completamente, em virtude de sua função própria, o poder de selecionar e formar, por uma ação que se exerce sobre todos os períodos da aprendizagem, aqueles aos quais ela confia a tarefa de perpetuá-la” (BOURDIEU & PASSERON, 1982, p.206).

As noções de oportunidades escolares, cultura escolar e graus de seleção permitem estabelecer uma relação afetiva entre as propriedades ligadas ao pertencimento de classe e as propriedades pertinentes à organização escolar. Fica aqui evidente a análise que o autor faz, sobre a hierarquia dos valores que implica uma hierarquia dos estabelecimentos, das grades curriculares, das disciplinas e das práticas docentes. Assim, o fracasso escolar, diz o autor, aparece como socialmente necessário num sistema encerrado em relações de dominação. A cultura transmitida pela escola se apresenta como legítima objetiva e indiscutível, como neutra, portanto, dissimulando seu caráter arbitrário e sua natureza social.

O autor diz que os fatores sociais e o êxito decorrente do capital cultural e do *ethos* de classe, estão ligados em cada etapa por fatores escolares que aparecem isolados como se estivessem relacionados unicamente ao desempenho dos alunos. A estrutura social exerce sua eficácia estrutural, por meio do chamado efeito de carreira que orienta a lógica do sistema escolar determinando e segregando os percursos biográficos.

Para que o rendimento escolar seja tão diferenciado, segundo a origem social dos alunos, é preciso que as relações pedagógicas tenham outros objetivos e outras significações além da eficiência técnica. Essa constatação leva a uma teoria da autoridade pedagógica, fruto de uma delegação da sociedade que define estatutariamente o valor do discurso pedagógico a uma teoria da cultura. A escola não é conservadora por natureza, por essência, reconhecem os autores. Ela o será quando contribui para legitimar uma cultura particular das classes dominantes como a única válida. Ora, a cultura não é um conjunto de transmissões transcendentais, mas um

---

<sup>16</sup> Podemos citar ao menos dois trabalhos desse autor nos quais tal noção pedagógica invisível é desenvolvida: Bernstein (1997).

conjunto de atitudes, de modos de ver, pensar e sentir de um povo. Isso significa que não há uma cultura, mas culturas, próprias dos diferentes grupos sociais.

Segundo Bourdieu & Passeron (1975), nas sociedades desiguais, o grupo dominante tende a fazer reconhecer sua cultura como única e legítima, ocultando os mecanismos de imposição de seu arbitrário cultural ou mais propriamente dissimulando as relações de força que estão na base de sua força (BOURDIEU & PASSARON, 1975, p. 19).

O professor desenvolve um discurso caracterizado por um registro linguístico, por referências culturais implícitas e por numerosas digressões próprias de sua cultura, mas esse discurso, na maioria das vezes, só é compreensível pelos estudantes que se beneficiam do que eles chamam de *familiarização insensível* e é anterior à experiência vivida na escola. É somente a partir desta lógica da cultura escolar, na qual a reprodução-conservação das estruturas e dos conteúdos pedagógicos funciona como reprodução – conservação das estruturas que se pode efetivamente falar de escola conservadora. É no quadro dessa reflexão que surge outro conceito que se perpetua no conjunto da obra de Pierre Bourdieu: *violência simbólica*.

Bourdieu (1975) considera como violência simbólica:

Toda coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante (portanto à dominação) quando para pensar e se pensar ou para pensar sua relação com ele, dispõe apenas de instrumento de conhecimento que tem em comum com o dominante e que faz com que essa relação pareça natural (BOURDIEU, 1975, p. 204).

Por meio desse conceito, foi possível demonstrar que as desigualdades sociais são multiplicadas pela escola (*conservadora*), perenizando uma verdadeira aristocracia escolar, que tende a desenvolver estratégias de autorreprodução. Essa estratégia usada pelo sistema de ensino como instituição relativamente autônoma torna possível a reprodução da cultura dominante por meio do jogo do desconhecimento–reconhecimento. Essa reprodução cultural (*violência simbólica*) leva a permanência das relações de força no centro da sociedade por meio da inculcação pedagógica que se revela como violência simbólica, diz o autor, pois ao impor como legítimas significações arbitrárias, disfarçando seu fundamento “profano” e sua finalidade real, perpetuam as relações de dominação.



Para Marra & Tosta (2008), os estudos sobre violência escolar promovido pelo Observatório Europeu de Violência nas Escolas, que reuniram pesquisas de diferentes países europeus, nos dão conta da dificuldade de se estabelecer um consenso em torno do conceito de violência escolar, seja ela física ou simbólica.

Eric Debarbieux, membro do referido Observatório, considera as venturas e as desventuras dessa palavra quando também se coloca diante de um impasse para considerar o que é e o que não é violência. Questiona, do ponto de vista epistemológico, o uso abusivo do termo para denominar fenômenos que são altamente díspares. O autor cita, como exemplo, Bonafé Schmitt que denuncia que ao conceito foi agrupada a agressão física, a extorsão, o vandalismo e também as falas ofensivas, a linguagem chula, os empurrões, os xingamentos e as humilhações, o que considera de grande abrangência, portanto “geradora de confusão semântica e léxica” (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002 *apud* MARRA & TOSTA, 2008, p. 164).

Para Jean Claude Chesnais, a violência se concentra na agressão física, inclusive a sexual, e que pode resultar em prejuízos irreparáveis ao indivíduo, exigindo uma reparação mediante a intervenção do Estado. Assim, excluir do conceito os danos ao patrimônio, resultante de atos de delinquência e vandalismo, e também a violência simbólica ou moral, considerada de forte conteúdo subjetivo e ligada à questão da autoridade uma vez que ambas as situações, não se caracterizam como violação da integridade física (ABRAMOVAY, 2002).

Em estudos no Brasil, Spósito (1998) admite que a “violência é todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força” (SPÓSITO, 1998, p.60). Enfatiza também a necessidade de se estabelecer diferenciação entre a violência e agressividade. Nesta perspectiva, Lia Fukui sugere recorrer ao conceito estabelecido por Jurandir Freire que admite o termo para atos em que há o desejo de destruição. Sem esse desejo, as ações devem ser reconhecidas como agressividade e não violência (ABRAMOVAY, 2002, p. 75).

Velho (1996), abordando o tema, considera que no senso comum a violência nos remete ao uso da força física e, também à possibilidade ou ameaça de usá-la. O antropólogo assinala nesse conceito a associação entre violência e poder, quando ressalta a possibilidade de impor sua vontade aos demais, quaisquer que sejam os fins. Então, a violência enfatiza o poder.

A partir disso, Velho se afasta do entendimento de Arendt (2001), filósofa política, cujas ideias serviram de ponto de apoio para o entendimento da gênese da violência. Arendt, ao contrário de Gilberto Velho, pontua o surgimento da violência onde o poder já não existe, por não ser mais consenso da maioria. Entretanto, ambos os autores são unânimes em apontar a violência como tributo pago ao individualismo social que impessoaliza as relações e, assim, rotiniza a violência, impossibilitando a troca entre seus membros.

Especificamente com referência ao conceito de violência ligada a escola, Debarbieux & Blaya (2002), analisam os estudos nas pesquisas em dez países europeus e denunciam a negação do fenômeno por grande parte das instituições escolares e a dificuldade de se entender o conceito de violência escolar. Isto se deve não somente a questão semântica do termo, mas também à sua conotação política sendo considerado radical por muitos países.

A tentativa de considerar termos mais neutros, tais como “perturbações escolares”, significando alterações de comportamento dos alunos, foi recusada pelos pesquisadores europeus por colocar no aluno o foco da responsabilidade e desconsiderar diversos fatores implicados no fenômeno. Segundo Debarbieux & Blaya (2002), a preocupação com o termo politicamente correto levou os pesquisadores a sugerirem a expressão comportamentos “antissociais”, uma vez que o uso de termos considerados fortes, tais como “violência na escola” e “violência da escola”, abrangeriam outras vertentes, como a “delinquência” com implicações multidisciplinares, inclusive jurídicas”.

Dentre os autores brasileiros, Spósito (1998, p.64) nos ajuda a entender a violência escolar dizendo que é “aquela que nasce no interior da escola ou como modalidade de relação direta com o estabelecimento de ensino.

Delinquência, incivilidade, comportamentos antissociais, perturbações escolares, microviolência, violência na escola, da escola, em meio escolar, violências escolares ou simplesmente violência escolar não mudam o quadro que nos apresenta na escola atualmente em relação ao fenômeno da violência que a atinge. Para Charlot ,

A escola tem funcionado como um centro de reprodução de desigualdades, contradizendo a expectativa de que ela atue no sentido de ser mais democrática e inclusiva. Assim, a efetivação da violência escolar inibe não somente o processo de ensino-aprendizagem, mas a construção de valores que têm, por finalidade, a construção da cidadania (CHARLOT, 2005, p. 113).

Para Charlot (2002), surgiram na sociedade formas de violência muito mais graves como homicídios, estupros e agressões com armas e, mesmo sendo fatos que continuam raros, dão a sensação de que não há mais limite algum e de que tudo pode acontecer na Escola. Essa situação produz uma angústia social, pois o limite parece ter sido transposto, já que a representação da infância como inocência é atingida e a Escola como protegida apresentasse ameaçada, face à violência escolar. O que ocorrem são atos repetidos, mínimos, que não são violências em si mesmos, mas cuja acumulação produz um estado de sobressalto e ameaça permanentes. Assim, mesmo quando a Escola parece relativamente tranquila, os sujeitos inseridos na Comunidade Escolar experimentam a impressão de que essa calma pode ser quebrada a qualquer momento.

Esse mesmo autor assim define a violência escolar por três vieses:

O primeiro se caracteriza como “violência na escola”, ou seja, aquela violência que é produzida fora da escola, mas acontece dentro dela como, por exemplo, briga entre gangues. A segunda se define como “violência à escola”, em que a violência é produzida e efetivada dentro do espaço escolar, por exemplo, incêndio, brigas de professores e alunos, depredações, etc. E, por último, “violência da escola” ou institucional, isto é, aquela que se fundamenta na falta de identificação entre o aluno e a escola. (CHARLOT, 2005, p.113).

Para a pesquisadora brasileira Abramovay (2002), ao mesmo tempo em que a escola se institui como instância de aprendizagem de valores e de exercício da ética e da razão, é noticiada como lugar de incivildades, brigas, invasões, depredações e até mortes, onde os conflitos são registrados entre vários agentes: alunos e alunos, alunos e professores, alunos e funcionários, inclusive por violências simbólicas e autoritarismo.

Ainda, para a autora, as violências nas escolas não se resumem a uma série de dados de formas múltiplas e distintas por aqueles que os sofrem, ou seja, precisamos olhar para dentro das instituições escolares e entender quais são os efeitos desse fenômeno no cotidiano e, sobretudo, no processo ensino aprendizagem. As leituras feitas e as pesquisas que abordamos preliminarmente mostraram que a escola está cada vez mais distante dos alunos. E não somente pela questão ambiental, como já foi citado, mas também pelas regras, normas, costumes, conteúdos curriculares e outros aspectos que compõem a cultura escolar. Distante das culturas dos alunos, que, por sua vez, não conseguem olhar para a instituição e se identificar ou se reconhecer nela, como sujeitos de direito e de deveres.

Dessa discussão, outro debate que merece uma atenção especial é a distinção entre violência e indisciplina, pois se percebe o uso indiscriminado desses termos que pode levar o professor, na sua prática, a camuflar um ato de violência, tratando-o como indisciplina ou, diante de um comportamento indisciplinar, considerá-lo violência.

Em todos esses debates e essa pluralidade de pontos de vista, importa indagar: onde está o professor? E como ele se situa na escola? Quem pratica e sofre com a indisciplina e a violência escolares?

Nesta perspectiva, Teixeira (1996) afirma que os professores como sujeitos socioculturais se caracterizam em três dimensões:

- I. Corporeidade do professor, ou seja, o corpo também fala, exhibe gestos que demonstram a cultura e também dimensões biopsíquicas (paixão, fantasia, desejos) que fazem parte do seu mundo;
- II. Sujeito histórico, ou seja, o professor também contém uma biografia que tem que ser valorizada;
- III. Sujeitos concretos e plurais, isto é, são pessoas vivas e reais, existindo de um lugar social. (TEIXEIRA, 1996, p. 120-121)

Em outra perspectiva, mas de modo complementar, Teixeira (2007) diz que o professor, despreparado desde a formação para novas situações, como a da violência em meio escolar, tenta atender às exigências dos pais e do poder constituído, enfrentando uma sociedade com novas demandas e expectativas, sem que para isso tenha sido preparado. Na sua pesquisa, traz, por exemplo, o descontentamento dos professores com relação à implantação de programas nas escolas sem que eles saibam ou sequer tenham sido consultados. Para ela, a escola pública pode ser permissiva, ou seja, com o pretexto de ser pública, não oferece nenhum tipo de resistência a quem nela quiser entrar.

O Estado implanta os projetos que acha pertinente sem perguntar para os maiores interessados o que eles pensam disso. A relação dos atores frente a essas duas realidades é ambígua. Em relação à mídia, ela tem contribuído para estigmatizar a imagem da escola e do aluno, na medida em que, ao denunciar de forma exacerbada a violência, afasta futuros professores do espaço escolar.

Outro problema que visualizamos hoje no mundo é a relação educação/mercado. Será que podemos falar de aluno/mercadoria? Podemos dizer que o ensino encontra-se enraizado na economia de mercado? No seu artigo “Para que servem as escolas” o educador Young (2007) questiona qual é o verdadeiro papel da escola. Para ele, seria capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade.

A escola tem por função fornecer conhecimento que possibilite o sujeito a pensar sobre o mundo. Para o autor, as escolas atuais são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue. Como resultados, os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins. No fim do artigo, Young (2007) diz que não é de se espantar que a educação esteja assim, pois ela está sendo controlada por tabelas comparativas de desempenho, como são feitas nas empresas. E ao aluno-cliente deve-se sempre a satisfação para que a empresa não corra o risco de perdê-lo para o concorrente e o trabalhador-professor não seja demitido. Em suma, perante esses posicionamentos procuramos fazer uso do termo violência escolar com o objetivo de evitar o risco de se ter uma visão unilateral da realidade, o que facultou entender de forma globalizada o fenômeno que atinge a escola, contemplando a interface existente entre o que se considera a violência vinda de fora para dentro e a que se produz dentro da própria escola.

### **3.1.2. Indisciplina escolar: uma análise na perspectiva Vigotskiana**

Embora a questão da constituição do humano ainda seja objeto de polêmica e controvérsia no campo da Psicologia, podemos afirmar que, do ponto de vista teórico, as abordagens *analistas*<sup>17</sup>, inspiradas nas premissas das filosofias racionalista e idealista postulam a existência de características de comportamentos humanos como sendo de natureza inata, independentes das influências culturais, e *ambientalistas*<sup>18</sup>, baseadas nas teses das filosofias empirista e positivista que entendem o sujeito colocando ênfase nos fatores externos ao processo de desenvolvimento. Consideramos os dois pontos de análise importante, mas nesta tese, adotamos o ponto de vista interacional de Vigotski, segundo a qual o sujeito se constitui nas relações sociais e nas suas ações sobre a realidade, transformando-a e, ao mesmo tempo, se transformado.

Segundo Rego (1996), a teoria histórico-cultural elaborada por Vigotski (1984) também conhecida como abordagem sóciointeracionista ou sócio-histórica, não se insere nesses paradigmas. Fiel às teses do método materialista histórico-dialético, Vigotski concebe a cultura, a sociedade e o indivíduo como sistemas complexos e dinâmicos, submetidos a ininterruptos e recíprocos processos de desenvolvimento humano em seu contexto cultural. Este princípio “originou o seu programa de pesquisa que objetivava caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e

---

<sup>17</sup> Também chamadas de aprioristas, organicistas ou nativistas

<sup>18</sup> Também conhecidas como associacionistas, mecanicistas, comportamentais ou behavioristas.

elaborar hipóteses de como estas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (REGO, 1996, p. 92 *apud* VIGOTSKI, 1934/1984)<sup>19</sup>. Isto nos leva a dialogar com a epígrafe deste capítulo reafirmando a compreensão de Vigotski do ser humano como “o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo”.

Afirma Rego (1996) que é por isso que suas teses, apesar de terem sido formuladas há mais de sessenta anos, são extremamente contemporâneas, já que Vigotski (1934/1984) não só postula a interação indivíduo e o meio, mas, principalmente, procura explicar como se dá este processo bidirecional de influências<sup>20</sup>. Esta é a principal razão para o enorme interesse que seus trabalhos vêm despertando entre estudiosos de várias áreas do conhecimento e, em especial, aos que se interessa em compreender os comportamentos dos alunos que praticam a indisciplina e a violência escolar.

Ainda segundo Rego (1996), as ideias de Vigotski centram-se na emergência de novas formas na *psyché* humana sob orientação social. Nessa perspectiva, de acordo com a autora, Vigotski se dedicou, dentre outros aspectos, ao estudo das funções psicológicas superiores, que caracterizam o modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como o controle consciente do comportamento, a capacidade de planejamento e previsões, atenção voluntária e memória mediada, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, imaginação, etc.

Esses processos mentais são considerados superiores e sofisticados porque se referem a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente. Rego (1996), recorrendo a Vigotski (1934), explica que:

Estes processos psicológicos complexos se originam nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento. As características do funcionamento psicológico assim como o comportamento de cada ser humano, nesta perspectiva, são construídas ao longo da vida do indivíduo através de um

---

<sup>19</sup> Vigotski não conseguiu concluir plenamente seu programa de pesquisa devido à complexidade da tarefa e a sua morte prematura (morreu aos 37 anos, vítima de tuberculose). Todavia, seus estudos têm especial importância não só pelo fato de ele ter sido o primeiro psicólogo moderno a identificar os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada indivíduo, como também por ter inspirado uma série de linhas de pesquisas relevantes para a compreensão do ser humano.

<sup>20</sup> Os trabalhos de Vigotski pertencem ao campo hoje denominado psicologia histórico-cultural, área voltada ao estudo da gênese, formação e evolução/revolução dos processos psíquicos do ser humano. Ou seja, é a parte da Psicologia que se ocupa de pesquisa dos processos de mudanças psicológicas que ocorrem ao longo da vida humana.

processo de interação com o meio social, que possibilita a apropriação da cultura elaborada pelas gerações precedentes. Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É lhe preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (REGO, p. 92-93).

A cultura é, neste paradigma, parte constitutiva da natureza humana, já que a formação das características psicológicas individuais se dá através da internalização dos modos e atividades psíquicas historicamente determinadas e culturalmente organizadas. Ao mesmo tempo em que internaliza o repertório social, o sujeito o modifica e intervêm em seu meio. Segundo Vigotski (1934/1996), a relação do homem com o mundo não é uma relação direta. São os instrumentos e os sistemas de signos, construídos historicamente, assim como todos os elementos presentes no ambiente humano impregnados de significado cultural, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. Ele chama a atenção para o importante papel mediador exercido por outras pessoas, pela cultura e linguagens, nos processos de formação dos conhecimentos, de raciocínio, procedimentos e comportamentos de cada sujeito.

De acordo com este paradigma, o desenvolvimento individual é sempre mediado pelo outro, entendido como outras pessoas do grupo social, que indica, delimita e atribui significados à realidade. De acordo com Vigotski (1934/1984), é por intermédio dessas mediações que “os membros imaturos da espécie humana vão paulatinamente se apropriando, de modo ativo, dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural” (VIGOTSKI, 1934/ 1987 p. 94).

Segundo a mesma autora, os postulados de Vigotski permitem que analisemos o fenômeno da indisciplina num quadro mais amplo e menos fragmentário do que o geralmente difundido nos meios educacionais, pois inspira uma visão abrangente, integrada e dialética dos diferentes fatores que atuam na formação do comportamento e desenvolvimento individual.

Em suas palavras:

Os traços de cada ser humano (comportamento, funções psíquicas, valores etc.) estão intimamente vinculados ao aprendizado, à apropriação (por intermédio das pessoas mais experientes, da linguagem e outros mediadores) do legado de seu grupo cultural, sistemas de representação, formas de pensar e agir. Um comportamento indisciplinado de um determinado indivíduo dependerá de suas expectativas, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terá relações com as características do grupo social e da época histórica em que se insere (REGO, 1996, p. 96).

Finalmente, Rego (1996) afirma que relacionar a indisciplina observada na escola a fatores inerentes à natureza de cada aluno ou de sua faixa etária representa, neste paradigma, um grave equívoco, porque ninguém nasce rebelde ou indisciplinado, já que estas características não são inatas, e nem todo adolescente será necessariamente indisciplinado. É impossível postular um comportamento padrão e universal para cada estágio da vida humana. Por outro lado, diferentemente das ideias presentes no meio educacional, o comportamento indisciplinado não resulta de fatores isolados (como, por exemplo, exclusivamente da educação familiar, da influência da TV, da falta da autoridade do professor, da violência da sociedade atual, etc.), mas da multiplicidade de influências que recaem sobre a criança e o adolescente ao longo de seu desenvolvimento.

A autora afirma, então, que Vigotski lembra que as influências não são unidirecionais, não agem de forma isolada ou independente, nem tampouco são recebidas de modo passivo na medida em que o indivíduo internaliza (de modo interativo e singular) o repertório de seu grupo cultural. Assim, Vigotski afirma que a criança, no seu processo de constituição, por meio das inúmeras interações sociais, receberá informações e influências dos diferentes elementos (entendidos como importantes mediadores) que compõem este grupo: de determinadas pessoas (pais, mães, irmãos, primos, avós, vizinhos, colegas de escola, amigos da rua, professores e outros adultos), das instituições (como, por exemplo, da família e da escola), dos meios de comunicação (especialmente a TV) e dos instrumentos (livros, brinquedos e outros objetos) disponíveis em seu ambiente.

Como podemos observar o postulado de Vigotski, nele é ressaltado o papel crucial que a educação tem sobre o comportamento e o desenvolvimento de funções psicológicas complexas, como agir de modo consciente, deliberado e de autogovernar-se (aspectos diretamente relacionados à disciplina). Assim como Vigotski, Rego (1996) pensa que o comportamento indisciplinado é aprendido. E que alunos e professores produzem significações para esses fenômenos atribuindo sentidos culturais para ambos. De acordo com Vigotski (1934/2014), o sujeito constitui-se pelo outro e pela linguagem por meio da participação e da interação com diferentes processos de significação e comunicação e é justamente na interação social, pela inclusão do diferente e do semelhante, que acontece a constituição do sujeito. Se a dimensão do social e a presença do outro (por exemplo, o professor) na constituição do sujeito são pressupostos



importantes para o desenvolvimento do indivíduo, como se explica os fenômenos de indisciplina nas escolas?

### **3.1.3. Indisciplina e Violência Escolar: que fenômenos são esses no contexto escolar em Moçambique?**

A indisciplina e violência escolar têm-se constituídos a partir do século XX, em um problema social de grande preocupação. Atualmente a violência e indisciplina escolar atingem não somente os grandes centros urbanos, mas também as cidades de médio e pequeno porte e a zona rural. Não se tratam de um fenômeno natural, e sim social, de múltiplas causas. Decorrente de vários fatores, eles constitui-se em fenômenos complexos e obstáculos na produção de conhecimento na escola. Passaram a mobilizar a atenção dos cientistas sociais, psicólogos, pedagogos educacionais, juristas e de todos os segmentos sociais que se preocupam com o bem-estar da sociedade em geral. Os professores e a opinião pública Moçambicana, os mídias nacionais vinculam manchetes de notícias sensacionais desses atos nos recintos das escolas do país. Como fenômenos novos que teriam surgidos nos anos 1980 e se teriam desenvolvidos nos anos 90. No entanto, historicamente, a questão da violência e indisciplina escolar não é tão nova, pois no século XIX ocorreram em escolas algumas situações violentas que foram sancionadas com prisão. As relações entre alunos eram bastante grosseiras e, mesmo não sendo um fenômeno radicalmente novo, o que ocorreu foram outras formas de violência.

Assim, complementa Medina (2009), dizendo o seguinte:

Não é possível querer uma escola sem casos de indisciplina e violência escolar enquanto a sociedade envolvente for violenta, quando vivemos num mundo e numa época em que crescem as situações de pobreza e de exclusão social de uma forma exagerada, quando ressurgem com nova intensidade as guerras e os conflitos étnicos, quando o dia a dia de muitas crianças e jovens é marcado pela instabilidade, pelo desemprego ou trabalho precário dos pais, por um presente sem perspectivas de futuro, quando diariamente cenas de enorme violência são transmitidas e banalizadas pela televisão, pelos filmes, pelo futebol, e telejornais (MEDINA, 2009, p. 143).

Para além do clima social e da banalização da violência nas sociedades modernas é ainda bastante popular a ideia de que a educação familiar e o estilo de controle disciplinar dos pais podem influenciar a relação do aluno com a escola. A este respeito, Fontana (2007, p. 127) recorda que “há uns tempos atrás vigorava a disciplina moldada a martelo, isto é, imposta pela força, e a criança que desobedecia aos seus pais era castigada, muitas vezes, com violência física”. Mas diversos conceitos psicanalíticos e biológicos ganharam força, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, a educação

familiar foi arremessada para outro extremo e deu-se a abertura a uma educação sem limites. Os filhos podiam fazer tudo e os pais ficavam indiferentes. Isso gerou inúmeros reflexos que são sentidos até hoje. Vários pais continuam a acreditar que não se pode proibir nada aos filhos, que eles têm que ter liberdade para fazer o que entendem.

Mas para a escola a ordem agora é evidente: esses problemas têm uma origem. Se há indisciplina e violência na escola, certamente esses tipos de atitudes têm as suas raízes em experiências anteriores. O convívio familiar anterior pode trazer um comportamento de indisciplina na escola. A maior parte dos educadores das escolas pesquisadas está de acordo que o problema de indisciplina e violência escolar na escola tem como base a falta de limites em casa. Isso (des) responsabiliza a escola pela produção desses fenômenos e solução dos mesmos.

Por isto buscamos apoio em Rego (1996), Medina (2009), Fontana (2007), Silva & Nogueira (2008), Vasconcelos (2009), Vigotski (1983/1995, 1869/1993), Veiga (1999) por compreenderem que o que se passa na escola também pode gerar indisciplina e violência escolar por parte dos estudantes. Não há dúvida de que o sistema de educação moçambicano, dentro do âmbito familiar, mudou muito nos últimos tempos em relação a reconhecer a importância da autoridade dos pais junto às crianças e adolescentes. Pois, como diz Fontana (2007), “uma criança que não reconhece aos seus pais como figuras de autoridade, dificilmente reconhecerá um estranho, seja ele, seu professor, coordenador pedagógico ou diretor de escola. Se não há este reconhecimento, a criança faz o que bem entender” (FONTANA, 2007, p. 127).

Para esta autora, o grande problema é que, no ambiente escolar, como em qualquer sistema comunitário, as crianças que não respeitam os espaços alheios, causam terríveis transtornos. Mas se por um lado é verdade que a atitude indisciplinada do aluno tem suas raízes no convívio familiar, por outro lado não se pode negar que, mesmo que este tipo de comportamento esteja cimentado, cabe ao professor preparar-se para lidar com este tipo de situação, através da reflexão contínua sobre o fazer pedagógico e de um trabalho de formação continuada, em que se mantenha contato com os estudos mais atuais sobre comportamento e limites. Quando as pessoas se apresentam agressivas ou violentas, não se pode negar que este comportamento seja resultado de angústias, ansiedades ou preocupações mal resolvidas. A questão de fundo é que os professores, ao tratarem o comportamento agressivo, não desconsiderem as causas do mesmo. É importante que se deem conta de que a existência da violência e indisciplina escolar, na escola, deverá ser vista como um elemento prejudicial ao normal funcionamento da

mesma, tanto mais que a sua resolução é muito importante para a vida da escola e dos alunos (FONTANA, 2007), o que infelizmente nem sempre se verifica nas três escolas de Maputo que pesquisamos.

Para Costa (1993), as reações dos professores dependem das suas personalidades, como se situam na profissão, das experiências vivenciais em múltiplos papéis: de filho, de aluno, mãe, pai, etc. O castigo, as saídas compulsivas das salas de aulas, punições, repressões, marcação de faltas vermelhas correspondentes a uma suspensão, as atividades escolares têm sido vistos como a reação mais frequente e eficaz para pôr fim ao conflito. Além disso, os efeitos dos castigos aos alunos manifestam-se de formas diferentes. No estudo realizado sobre os possíveis efeitos dos castigos corporais, concluiu-se que os seus efeitos negativos ultrapassam os objetivos pedagógicos. E outros efeitos negativos dos castigos revertem para a diminuição de autoestima, o sentimento de rejeição, o desejo de exibir o comportamento castigado junto dos colegas na escola na ausência do professor (COSTA, 1973, p. 85).

Assim, segundo Amado (2001) as formas usadas pelos professores para solucionar as indisciplina e violência escolares devem ser entendidas como atividades intencionais levadas a cabo pelos agentes da interação destinadas a responder à necessidade de domínio e controle da sala de aula, em função da percepção e interpretação que cada agente (aluno-professor), faz da situação da indisciplina e violência na sala de aula em que eles estão envolvidos.

Ainda Amado, (2001) recorrendo Perrenoud (1993), diz o seguinte:

Como em qualquer organização, os alunos mantêm uma relação estratégica com as regras que são supostas para gerir a sua participação e o seu trabalho na escola. Muito longe de fazerem constantemente o que lhes é pedido, tentam, com sucesso desigual, negociar ou alterar as regras da instituição (AMADO, 2001, p. 144).

Assim, a legitimidade é conferida pelos alunos se o professor passar pelos vários critérios como firmeza, justiça, amizade e capacidade de ensinar. Se essas características não forem identificadas na ação do professor, emergem, então, os contra poderes recíprocas entre professores e alunos. Dessas interações produzem-se sentidos pessoais e significados sociais para os fenômenos da indisciplina e da violência escolares. No próximo item vamos apresentar o que entendemos por produção de sentidos e significados sobre indisciplina e violência escolar com base na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1934/2000; 1934/2008a; 1934/1983-1995; 1934/1996).

### **3.1.4. Sentidos e significados de indisciplina e violência escolar: uma construção histórico-cultural**

Segundo Sirgado (2000), a mudança do foco da teoria de Vigotski de análise psicológica do campo biológico para o campo da cultura constitui a essência do social enquanto produção humana. As relações sociais humanas tornam-se o eixo de constituição das pessoas (VIGOTSKI, 1983/1995).

De acordo com Sirgado (2000), das diferentes formulações da natureza das funções psicológicas superiores que encontramos nos trabalhos de Vigotski, é fundamental, sem dúvida, aquela em que, recorrendo a uma das Teses sobre Feuerbach de Marx e Engels (1992), afirma que “a natureza psicológica do homem é a totalidade das relações sociais transferidas à esfera interna e tornadas funções da personalidade e formas da sua estrutura” (SIRGADO, 2000, p. 61), ou seja, não há nada mais social do que o processo de individuação, de construção de sentidos pessoais para as práticas culturais de indisciplina e violência escolares.

Na perspectiva vigotskiana, as relações sociais, no geral, e em particular, na relação professor-aluno, são constituidoras do que se considera como aluno e como professor nas diferentes escolas. Ser aluno e ser professor são conceitos construídos pelas e nas interações sociais nas salas de aulas e nas escolas. De acordo com Góes (2000),

O fundamento das relações do indivíduo com os outros está nos atos de comando e obediência. O grupo social abrange outros que são os amigos, os inimigos, os associados etc., enquanto figura específica, mas é preciso considerar os outros como uma personalidade em geral de humanidade. Eles sempre acompanham o indivíduo. Por isso, mesmo quando se está só, afastado e isolado dos outros “carrega-se qualquer coisa do grupo, o pensamento desse grupo” (GÓES, 2000, p.118 ).

Dessa forma, os comportamentos indisciplinados e violentos podem ser analisados dos pontos de vista individual e social, da produção de sentidos pessoais e dos significados sociais, numa dialética dos contrários constituindo-se mutuamente. Segundo Vargas (2010), os sentidos pessoais e significados sociais discutidos na teoria histórico-cultural (Vigotski, 1983/1995) são congruentes com outras abordagens socioculturais, como o círculo de cultura proposto por Paulo Freire (1980; 2008). Conforme Vargas (2010), “esse educador entende que a consciência emerge do mundo vivido: o indivíduo o objetiva, problematiza-o e o compreende como projeto humano por meio do diálogo e da intersubjetividade das consciências” (VARGAS, p. 51). É na relação com o outro que o indivíduo se reconhece como sujeito que elabora o mundo,

que se personaliza e se conscientiza como autor de sua própria história. Nesse processo a linguagem, também entendida como fala e palavra, é a mediação simbólica constituinte e constitutiva das pessoas. Dessa forma, Vargas com base em Freire afirma:

A palavra, mais do que instrumento, é origem da comunicação, é diálogo que instaura o mundo do homem. A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as não é pensamento, é práxis. Assim considerada, a semântica é existência, e a palavra viva planifica-se no trabalho. (VARGAS, 2010, p.51).

Vargas (2010) diz ainda que, assim como para Vigotski (1934/ 2008) e Freire (2008), para Bakhtin (1979/2011)

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem/fala/palavra. As formas desse uso são tão multiformes quanto os campos da atividade humana. O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse campo de atividade humana. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso. O limite de cada enunciado concreto como unidade de comunicação discursiva é definido pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada da alternância dos seus sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silenciosos que seja a *dixi* percebido pelos ouvintes como sinal de que o falante terminou seu turno de fala. O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele (BAKHTIN, 1979/2011, p.262).

Entretanto, os efeitos dos discursos sobre as pessoas e o que as pessoas fazem com os discursos produzidos em sala de aula, para nós, é fundamental compreender. Isto porque concordamos com Vigotski, (1934/2010) ao afirmar que o objeto da atividade pedagógica é a transformação dos indivíduos no processo de apropriação dos conhecimentos e saberes, por meio da atividade teórico-prática. Nesta perspectiva, as teses de Vigotski são muito aplicáveis ao nosso estudo, na medida em que a educação é vista pelo autor como o processo de transmissão e apropriação da cultura por meio da qual os indivíduos (alunos) humanizam-se transformando a si mesmos e a cultura escolar.

Segundo Vigotski & Luria (1934/1996), isso acontece porque o intelecto humano é planejado, organizado, orientado para a solução de tarefas complexas. Oliveira (2005) complementa dizendo o seguinte a partir das ideias de Vigotski:

O homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. As funções mentais superiores são construídas ao longo da história social do homem na sua relação com o meio físico e social, que é mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos no interior da vida social, que o ser humano cria e transforma seus modos de ação no mundo. A relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, uma relação mediada, sendo os

sistemas simbólicos intermediários entre o sujeito e o mundo (OLIVEIRA, 2005, p. 83)<sup>21</sup>.

Dessa perspectiva, a educação é entendida como uma via para o desenvolvimento psíquico e principalmente humano, e não como mera aquisição de conteúdos ou habilidades específicas: é um ato político. Neste sentido, a escola é uma instituição privilegiada no que diz respeito às possibilidades de humanização do homem. Segundo Rigon:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas desse mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas (RIGON, et al, 2010).

A instituição escolar, dessa forma, participa na divisão social do trabalho, devendo ser uma das instituições a proporcionar aos alunos os fundamentos para a vida em sociedade. Isto significa que cabe ao professor permitir que os processos de ensino-aprendizagem venham a ser construídos discursiva e coletivamente pelos participantes da sala de aula. Como argumenta Marzari, “para que a cultura seja aprendida pelo outro, no caso, a criança, é necessário que alguém mais experiente e ou mais velho faça a mediação, atribuindo significados às condutas e aos objetos culturais que foram criados pelo homem no decorrer da história” (MARZARI, 2016, p. 88).

Assim, a presença da indisciplina e da violência escolar não deve ser encarada como alheio à família nem tampouco à escola, ou seja, fora das atividades humanas. Atividades essas que não são universais e, sim, historicamente construídas pelas próprias sociedades. Dessa forma, a indisciplina e violência escolares não podem ser atribuídas apenas ao sujeito (aluno) como o faz, como veremos, a maioria dos professores que entrevistamos.

Segundo Rego (1996), a partir das ideias de Vigotski, os traços de cada ser humano (comportamento, funções psíquicas, valores) estão intimamente vinculados ao aprendizado e à apropriação (por intermédio das pessoas mais experientes, da linguagem e outros mediadores) do legado de seu grupo cultural (sistemas de representação, formas de pensar e agir), isto é, ninguém nasce rebelde e indisciplinado.

---

<sup>21</sup> Três ideias principais que podemos tirar desta citação do pensamento e linguagem em Vygotsky: a) as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; b) o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; c) a relação homem e mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos construídos culturalmente. Significa que o homem, enquanto espécie biológica, possui uma existência material que define limites e possibilidade para o seu desenvolvimento (o cérebro humano é um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento).

A teoria histórico-cultural ajuda-nos a explicar como os sujeitos são constituídos, o papel crucial que a educação tem sobre os comportamentos e o desenvolvimento de funções psicológicas complexas, como agir de modo consciente, deliberado, de autogovernar-se, de saber o que pode e o que não pode ser feito de acordo com as diferentes culturas e sociedades. Isso está na base do que as escolas esperam de seus alunos, do que será considerado como indisciplina e violência pelos educadores.

Pareceu-nos que nas salas de aulas observadas os professores têm o poder de avaliar as contribuições dos alunos, na situação de ensino-aprendizagem. Entretanto, parecem desconsiderar como as relações de poder moldam as práticas discursivas, ou seja, não percebem como os discursos estão em processo de luta e podem levar à mudança social (FAIRCLOUGH, 1992/2001) do que se construiu como indisciplina e violência escolar naquelas escolas. Esses discursos, nessa tese, foram analisados e interpretados com base na Análise Crítica de Discurso proposta por Fairclough (1992/2001). Os praticantes da conversação (professores e pesquisador) construíram seus turnos em unidades de mensagens. Os participantes determinaram qual foi a unidade a predizer e o seu ponto de completude, pois todo enunciado ocorre em algum local estruturalmente definido na conversa, sabendo que contradições e pressões de fala vão ocorrer nos enunciados, que segundo Fairclough são estatisticamente heterogêneos. O princípio da heterogeneidade do discurso é um elemento central. O discurso é construído sobre proposições implícitas, que são tomadas como tácitas pelos participantes, que sustentam sua coerência e fornecem recursos analíticos valiosos aos pesquisadores. Também se faz necessário prestar atenção quando se nota que as pessoas modificam a fala de acordo com quem falam, com a posição social de quem fala, em qual contexto.

Dessa forma, o discurso é possuidor de heterogeneidade constitutiva de propriedades inerentes de dialogismo e intertextualidade. Que no dizer de Bakhtin (1979/2011):

Todo o trabalho de investigação de um material linguístico concreto opera com enunciados concretos (escritos ou orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação: anais, tratados, textos de leis, documentos de escritórios e outros diversos gêneros literários, científicos, publicitários, cartas oficiais e comuns, replicas do diálogo cotidiano (em todas as suas diversas modalidades) (BAKHTIN, 1979/2011, p. 264).

Neste caso, todo estilo de linguagem está indissolivelmente ligado ao enunciado e as formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado – oral e escrito, primário (entrevistas) e secundário (textos escritos) –, em qualquer campo

da comunicação discursiva, é individual e social, isto é, produzem-se sentidos pessoais e significados sociais, como nos ensinou Vigotski quando se considera a linguagem do ponto de vista dos falantes, ou seja, dos professores que participaram de nossa pesquisa.

Ainda segundo Bakhtin (1979/2011), todo enunciado é um elo na cadeia de comunicação discursiva e representa a posição ativa do falante. Cada enunciado é pleno de totalidade dialógica, por que a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros. Em nossa pesquisa, essa luta está representada nos enunciados/depoimentos dos professores quando falam sobre o que consideram como indisciplina e violência escolar. Isto vai envolver mais do que a construção dos conteúdos escolares, mas também a construção do que significa ser aluno; de seus direitos e deveres; das normas e expectativas das práticas pedagógicas das três escolas da pesquisa, ou seja, da construção das culturas dessas salas de aula.

### **3.1.5. O entendimento da sala de aula como cultura**

Entender a sala de aula como cultura, remete-nos aos pressupostos da Etnografia Interacional que começou a ser amplamente usada para investigações em situações de educação nos anos 1990 (GREN, DIXON, ZAHARLIC, 2001; CASTANHEIRA, 2004, GOMES, 2015; GOMES, NEVES, DOMICINI, 2015).

Esta pesquisa procurou construir um diálogo entre a Psicologia e a Sociologia de educação por acreditar que esses campos de pesquisa se interagem com alguns conceitos da Etnografia em Educação, portanto, não se trata de uma pesquisa etnográfica, utilizada e identificada por Gree e Green (1998) como resultado da combinação de perspectiva etnográfica com análise de discurso no estudo da natureza complexa e contínua da vida da sala de aula, mas apenas fez-se uso de alguns conceitos teórico-metodológicos para se compreender a presença da indisciplina e da violência escolar nas três escolas que participaram da pesquisa, por tratar-se de fenômenos sociais que ocorrem na sala de aula das três escolas participantes da pesquisa.

Castanheira (2004) faz uma discussão sobre a sala de aula como cultura buscando compreender como são construídas as oportunidades de aprendizagem para todos participantes (alunos e professores), tanto social quanto individualmente.

Segundo Gomes, Neves e Dominici (2015),

A etnografia interacional amplia a concepção de aprendizagem ao introduzir a noção de sala de aula como cultura afirmando que a aprendizagem vai além dos conteúdos escolares, e deve-se ter em conta também os direitos e deveres,



normas e expectativas e resultados para os envolvidos nas práticas culturais da sala de aula (GOMES, NEVES, DOMINICI, 2015, p. 2).

Gomes (2015), recorrendo a Collins & Green (1992) e a Green & Harker, (1982), diz que,

Para compreender a sala de aula como culturas, deve-se desenvolver uma lógica de investigação baseada no entendimento da dinâmica de sala de aula como uma prática social discursivamente construída por membros de um grupo que (re) constroem maneiras para integrar uns com os outros e com os objetos nas práticas culturais de que participam (GOMES, 2015, p. 28).

Dessa perspectiva,

A aula deve ser entendida como construída por meio das conversações instrucionais que são parte da vida da sala de aula. Essas conversações transmitem mais do que conteúdos. Os processos sociais são construídos, modificados, selecionados, checados, suspensos, terminados e recomendados pelos participantes da conversação. A sala de aula não é um conjunto de pessoas que executam atividades isoladas, mas sim, um conjunto único, holístico, constituindo culturas, pois é somente quando alunos e professores entram para a sala que elas se constituem como classe, com características próprias dos grupos culturais, aos quais eles pertencem (GOMES, 2015, p. 28-30).

Segundo Castanheira (2004), nos processos de construção de conhecimento, os sujeitos interagem no grupo, mediados por suas ações e por práticas culturais. Assim, do nosso ponto de vista, o estudo da indisciplina e violência escolar em sala de aula deveria se centrar nos aspectos individuais e nos aspectos coletivos das práticas pedagógicas nas salas das três escolas. Ou seja, a indisciplina e violência escolar podem ser vistas e compreendidas como práticas culturais construídas por professores e alunos nas interações sociais, por meio do que dizem e fazem uns aos outros, com os outros e para os outros.

Dessa forma, a discussão sobre a sala de aula como cultura, e suas relações com a indisciplina e violência escolar, implica considerar a possibilidade de negociações entre professores e alunos que muitas vezes não são satisfatórias nos contextos em que acontecem. Em outras palavras, o que será considerado indisciplina e violência escolar, na prática cultural das salas pesquisadas, vai depender das interações sociais entre professores e alunos, das possibilidades de trocas de significados e cooperações, da capacidade de representar o outro como realmente outro, dotado de sentimentos, desejos e crenças próprias e de nos comunicarmos com ele nessa perspectiva. Para Leme (2011) a linguagem teria papel fundamental nesse processo de representar a mente alheia, pois permite o desenvolvimento de redes de significados comuns sobre as quais a cultura é construída.

Segundo Green & Dixon (1993), a construção de significados na sala de aula depende do contexto em que a aprendizagem é realizada e da interpretação do que deve ser aprendido (GREEN & DIXON, 1993). A aprendizagem é mais do que a simples transmissão de conteúdos, é um processo interpretativo que requer a compreensão por parte dos participantes de como as coisas devem ser realizadas em determinado contexto (CASTANHEIRA, 2004, p. 32).

Ampliando essa discussão sobre a sala de aula como cultura, Dias & Gomes (2015) consideram que os significados e sentidos que os alunos constroem na relação com os professores sobre o que vem a ser disciplina e violência escolar poderá servir de base para o funcionamento das salas e para a democratização das relações nesse espaço cultural. Portanto, a sala de aula vem a ser um espaço de cultura, o que significa ser um espaço de instrução, aprendizagem e desenvolvimento, de conflitos e de mudança de comportamentos negociados democraticamente pelos participantes da sala de aula.

### **3.1.6. Contextualizando o campo de pesquisa**

Inicialmente, programamos realizar a pesquisa em quatro escolas. Entretanto, devido ao conflito político que culminou em confrontos militares/guerra civil entre a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), partido no poder que governa o país desde 1975, e a RENAMO (Resistência Nacional de Moçambique), não pudemos manter a quarta escola na pesquisa, por ela estar localizada em uma zona de guerra, na Província da Zambézia, na cidade de Quelimane, região central de Moçambique.

Sendo assim, nesta seção apresentaremos as três escolas, as salas de aulas observadas, os alunos e, finalmente, os professores que participaram da pesquisa. A produção do material empírico iniciou-se em 2013 e a realização das entrevistas em 2015, com a deslocação do pesquisador para a capital de Moçambique, Maputo (distrito federal), em dezembro do mesmo ano. O objetivo da nossa deslocação àquele país foi pedir às autoridades educativas – Ministério da Educação e os dirigentes das instituições pesquisadas – a autorização para realizar nosso estudo com professores e alunos sobre a indisciplina e violência escolar que os alunos praticam contra seus professores em três escolas do ensino secundário de Maputo.

Iniciamos a coleta de dados em julho de 2014 e terminamos em março de 2015. Essa coleta foi coordenada pelos diretores pedagógicos das três escolas sob a autorização dos diretores de cada uma delas (ver em anexo as três cartas de apresentação do Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social em

Educação, a comunicação e os despachos de cada escola de Maputo). A seguir, apresentamos as informações gerais sobre as escolas pesquisadas.

### 3.1.6.1. Caracterização das escolas

O artigo 7º que regula a classificação das escolas secundárias em Moçambique, no âmbito do Regulamento do Ensino Secundário Geral, estabelece o seguinte: as escolas do Ensino Secundário Geral (ESG) classificam-se em A, B e C.

São escolas do tipo A as que possuem, no mínimo e cumulativamente, 30 salas de aulas e 60 turmas, para além das infraestruturas obrigatórias e previstas no cadastro;

São do tipo B, as que possuem no mínimo 20 salas de aulas e 40 turmas, para além das infraestruturas obrigatórias e previstas no cadastro;

São do tipo C as que possuem menos de 20 salas de aulas, para além das infraestruturas constantes do cadastro do Ministério de Educação. (MEC, 2003. p. 7-8)

À luz desses critérios de classificação das escolas secundárias moçambicanas, as participantes na pesquisa são: do tipo A, nomeadamente as Escolas Secundárias Josina Machel e a Francisco Manyanga; e uma do tipo C, a Escola Secundária São Dâmaso.

**Tabela 1:** Classificação das escolas que participam da pesquisa de campo

Escola secundária	No de salas	Nº de Turmas	Tipo de Escola
Josina Machel	47	140	A
Francisco Manyanga	40	120	A
São Dâmaso	15	45	C

Fonte: autor

O número de salas e de turmas indicadas na tabela 1 inclui três turnos: da manhã, cujo horário letivo é das 06h45min às 12 horas; da tarde, das 12h45min às 17h45min, e o da noite, das 18h00 às 22h30min<sup>22</sup>. Os alunos das três salas observadas segundo os professores das escolas que participam da pesquisa, são considerados como sendo aqueles que apresentam características de comportamentos de indisciplina e violência escolar e repetentes.

A primeira que apresentaremos é a Escola Secundária Josina Machel, que segundo o Ministério da Educação de Moçambique é do tipo A.

<sup>22</sup> O início das aulas no turno da manhã é igual nas três escolas, seja de tipo A, e C (6h45 min) e no período da tarde 12h45min. Essa situação se repete para o turno da noite (6h da tarde).

O Liceu Salazar, atualmente denominado Escola Secundária Josina Machel, foi criado em 1836 pelo decreto nº 3916, de 12 de Março de 1918, da Colônia Portuguesa. No dia 15 de Março de 1919 começou a funcionar pela primeira vez no edifício Largo Serpa Pinto, no antigo Lourenço Marques, hoje cidade de Maputo.

A maioria do corpo docente que lecionou no Liceu Salazar veio da extinta Escola Comercial e Industrial de Maputo. Os alunos eram ao todo 44, distribuídos por quatro turmas (duas do 1º ano, uma do 2º e uma do 3º, com um efetivo de oito professores, três efetivos e cinco em regime de contrato). No início do ano letivo de 1920, mudaram-se as instalações para o edifício na atual Avenida 24 de Julho em Maputo, construído para servir de internato feminino da infantaria portuguesa. Durante três anos, o liceu funcionou no quartel feminino da colônia Portuguesa, na então Avenida 24 de Julho.

O novo Liceu, em alusão a Antônio Salazar, o reformador da nação e patrono do Liceu, conservou até 1968 o seu nome de batismo e mais tarde passou a se chamar Liceu 5 de Outubro, que se manteve o nome até depois da independência de Moçambique, proclamada no dia 25 de junho de 1975. Com a independência Nacional de Moçambique, o 5 de outubro de 1975 passou a se denominar Escola Secundária Josina Machel, em memória da esposa do primeiro presidente de Moçambique, Samora Moisés Machel, e guerrilheira da luta de libertação de Moçambique, que faleceu aos 7 de abril de 1977, atualmente Dia Nacional da Mulher Moçambicana. A Escola Secundária Josina Machel possui, na atualidade, 47 salas, 170 turmas, três laboratórios (um de Química, um de Física e um de Biologia), 146 professores e 9.870 alunos. As 170 turmas são subdivididas em dois turnos (diurno e noturno). Cada turma possui aproximadamente 60 alunos.

A sala de aula nº 19, da 12ª Classe, local de nossa pesquisa, na Escola Secundária Josina Machel, é bastante pequena para um total de 47 alunos com idade compreendida entre 17 a 19 anos de idade, como ilustra a figura 2.



**Figura1:** A sala de aula dos alunos da 12<sup>a</sup> Classe de curso diurno na escola secundária Josina Machel. A foto foi tirada pelo pesquisador em 2014.

Como pode ser visto na figura 2, na sala 19, as carteiras são muito pequenas e não oferecem condições adequadas para o ensino e aprendizagem de jovens e adultos. Esta sala foi construída para 35 alunos e atualmente alberga 47 alunos. As carteiras estão enfileiradas em linha de frente para o quadro negro. Em cada carteira sentam-se de dois a três alunos, como fomos informados pelos próprios alunos. As cadeiras foram feitas de madeira e são desconfortáveis, o que se torna motivo de queixas e disputas entre alunos e professores. Como consequência do desconforto e número insuficiente de carteiras nessa sala, muitos alunos são obrigados a assistir às aulas assentados no chão. Os alunos matriculados em 2014, que serão objeto de estudos nesta pesquisa, são provenientes de classe social média alta, com os pais na sua maioria exercendo funções de servidores públicos, antigos combatentes de luta contra o colonialismo Português, políticos detentores de poder, deputados. Na parte de frente da sala, há o quadro negro e na parte esquerda da parede da sala estão fixados mapas e tabelas periódicas de símbolos químicos. Vê-se que a sala não possui armário para os professores armazenarem os materiais de ensino. A mesa do professor é de madeira e a porta da sala não possui fechadura.

Os professores que lecionam na Josina Machel são na sua maioria formada na Universidade Pedagógica de Moçambique, única instituição de formação de professores para o nível de graduação e mestrado. Um pequeno número de professores é recrutado de outras instituições de ensino superior, que não possuem faculdade de educação, devido a falta de pessoas formadoras.

Os banheiros para os alunos do sexo masculino e feminino são separados e não possuem estruturas muito bem adequadas que correspondam à boa estrutura do edifício construído desde o tempo colonial.

A segunda escola pesquisada é a Escola Secundária Francisco Manyanga, do tipo A que descrevemos a seguir:

Com as nacionalizações de edifícios coloniais a 24 de julho 1976 através do decreto-lei nº 5/76 de Fevereiro a qual regulamenta a nacionalização, os prédios e casas de rendimento, escolas, as terras, as agências funerárias, os serviços de saúde, advocacia entre outros. Para, além disso, as igrejas foram fechadas, embora nos meados da década de 80 tenha sido aberta aos crentes, um ano depois da independência de Moçambique, em 25 de junho de 1975, o Liceu Antônio Enes passou a ostentar o nome de Francisco Manyanga, de um antigo combatente da luta armada contra o colonialismo Português. A Escola Francisco Manyanga possui 40 salas de aulas, três laboratórios (um de Biologia, um de Química e um de Física), uma sala de informática e uma população de 6.500 alunos e 146 professores em 2014. A sala de aula desta escola que fez parte de nossa pesquisa está apresentada a seguir na figura 2.

A sala de aula dos alunos da Escola Secundária Francisco Manyanga:



**Figura2:** Sala de aula dos alunos da 9ª classe da Escola Secundária Francisco Manyanga-Foto autorizada pela direção da escola, tirada em 2014 pelo pesquisador.

Com pode ser vista na figura 4, na parte da frente da sala há o quadro negro e não há na sala armário para os professores guardarem os materiais de trabalho. Em sua lateral esquerda, podem ser vistas duas carteiras unidas para três alunos assentarem. As carteiras são feitas de madeira local e colocadas duas a duas para três alunos. Essa sala foi construída no período colonial para 10 alunos e hoje estão a estudar mais de 70 alunos de ambos os sexos. A parede da sala de aula não possui pintura e o chão não oferece condições humanas, como ilustra a figura 4, razão pela qual as condições de aprendizagem dos alunos podem ser consideradas péssimas, por que a estrutura não foi concebida para uma turma numerosa de 70 alunos. O banheiro observado pelo pesquisador não possui estrutura adequada. Tem banheiros, mas não em bom estado de conservação. A sala fica no segundo andar, mas como nele não possui banheiro, os alunos, para terem acesso a ele, são obrigados a deslocarem para o primeiro andar.

A terceira Escola pesquisada é a Secundária São Dâmaso, localiza-se na periferia da cidade de Maputo em Moçambique, no bairro de mesmo nome onde também o pesquisador reside com a sua família, e o grosso número de alunos que estudam naquele estabelecimento de ensino é proveniente de famílias de condição socioeconômica baixa, pobre<sup>23</sup>. São Dâmaso, segundo escritos da igreja Católica, foi o nome de um papa que nasceu no ano de 305 na Espanha.

No período colonial, o território hoje São Dâmaso era chamado Ka Mawuthana do Regulo Singathela, de tradição africana. Em 1964, o nome São Dâmaso foi importado de um padre católico proprietário de uma igreja. Segundo Jeronimo Muluguane, ancião que reside no bairro desde 1964, o padre São Dâmaso participou das negociações com a extinta companhia de transporte de Moçambique, de modo a ampliar a linha de transporte da atual cidade de Maputo até o Bairro São Dâmaso. Em 1994, pela contribuição pastoral no mundo, o nome de São Dâmaso foi atribuído a esta escola, como resultados de reconhecimento dos trabalhos de negociação do padre em relação à ampliação das linhas de transporte em Maputo.

A sala de aula nº 15, da 8ª Classe da Escola Secundária São Dâmaso, é bastante pequena para 70 alunos com idades compreendidas entre 13 a 15 anos de idade, sendo 40 alunos do sexo masculino e 30 do sexo feminino, como ilustra as figuras 3.1 e 3.2.

---

<sup>23</sup> Segundo Forquia (2010) a pobreza é a impossibilidade, por incapacidade ou por falta de oportunidade de indivíduos, famílias, de terem acesso a condições mínimas, segundo as normas básicas da sociedade



Figura3: A sala número15, da 8ª classe da Escola Secundária São Dâmaso. Aula de Matemática. Trabalho independente para os alunos que não realizaram exercício em casa (TPC)



Figura 4: A sala 15, da 8ª classe da Escola Secundária São Dâmaso: aluna no quadro resolvendo trabalho de casa e a outra aluna, a chefe da turma, fazendo chamada (presenças). Aula de Física.

Como pode ser visto nas figuras 6 e 7, a sala dos alunos da 8ª classe da Escola Secundaria São Dâmaso é imprópria para o processo de ensino e aprendizagem. Na parte da frente da sala há o quadro negro muito antigo, onde o professor escreve os conteúdos escolares, que não ficam totalmente visíveis, principalmente para os alunos



que se assentam na parte detrás da sala. Isso acontece devido à falta de qualidade da pintura do quadro. Na parede lateral esquerda da sala não possui janela.

À direita, não tem porta nem janelas. Quando há mudança de temperatura, como chuvas, ventos, etc., a sala é propensa à entrada de frio, calor e chuva como pode acontecer de objetos serem lançados para fora da sala de aula. O chão da sala, feito de cimento e pedra, encontra-se em estado muito avançado de degradação (esborraçado) por que não foi feito nenhum acabamento. A sala não possui armário para o professor guardar os materiais de ensino e a mesa do professor tem o mesmo tamanho da carteira dos alunos, é muito pequena e não oferece condições apropriadas de trabalho.

A aprendizagem dos alunos se torna muito difícil pelas características da construção da sala coberta de zinco de alumínio e tubos de ferro galvanizado, que aquecem o ambiente por demais. Além da sala de aula ser pequena, as carteiras são feitas de madeira e ferro e não oferecem condições para uma boa aprendizagem, além de serem poucas, devido ao número elevado dos alunos, obrigando alguns deles assentarem-se no chão ou ficarem, durante os 45 minutos da aula, de pé .



Figura 18: Banheiro dos alunos da Escola São Dâmaso.

Como se pode observar a figura 8, é precário o estado do banheiro utilizado pelos alunos da Escola Secundária São Dâmaso, em Maputo. Para além de ser construído muito distante das salas de aulas, não possui estrutura adequada para ser usado. Por falta de alternativa, os alunos utilizam este banheiro, que se encontra em estado avançado de degradação. A figura 8 é o banheiro masculino, mas a situação, no geral, quer feminino,

quer masculino, é a mesma em termos de estrutura: não possuem pilhas e outros materiais de higiene.

Em síntese, a Escola Secundária São Damaso possui 15 salas de aulas com 25 carteiras cada, com um total de 3.600 divididos em três períodos: de manhã, à tarde e à noite. A escola é frequentada pelos alunos da 8<sup>a</sup> a 10<sup>a</sup> classe e conta com 60 professores. Na sala observada, os alunos estudam no período da tarde, das 12 horas e 45 minutos às 17 horas e 30 minutos, horas de Moçambique, e no curso noturno. Em todas as três escolas observadas, não há rampa para alunos com mobilidade reduzida. Para termos uma visão geral das três escolas, apresentamos a tabela a seguir:

**Tabela2:** Salas<sup>24</sup> Observadas nas três escolas de Maputo que participam na pesquisa.

Número de alunos	Escola	Classe	Sala	Sexo		Idades
				M	F	
47	E. S. Josina Machel	12 <sup>a</sup>	19	31	16	17 – 19
70	E. S. Manyanga	9 <sup>a</sup>	10	38	32	14 -18
70	E. S. São Dâmaso	8 <sup>a</sup>	15	40	30	13-15

Fonte: Autor

### 3.1.6.2. Os participantes e os procedimentos estatísticos da primeira fase da pesquisa

A pesquisa foi realizada com a colaboração dos professores moçambicanos que lecionavam, no ano letivo de 2014, em três Escolas Secundárias: Josina Machel, Francisco Manyanga e São Dâmaso. Nas Escolas Secundárias Josina Machel e Francisco Manyanga, pesquisamos junto aos professores do ensino secundário geral, que lecionava da 8<sup>a</sup> a 12<sup>a</sup> classes. Na Escola Secundária São Dâmaso, pesquisamos junto aos professores que atuavam da 8<sup>a</sup> à 10<sup>a</sup> classes. O estudo definiu-se como uma pesquisa qualitativa a recolha de dados foi quantitativa, porque aplicando um questionário a 152 professores e depois realizamos 12 entrevistas semiestruturadas com os professores selecionados daqueles 152 que participaram do questionário.

Enquanto a análise de dados apoiamo-nos em Martinez & Ferreira (2007), que argumenta que, a análise quantitativa ajuda a organizar os dados e a sistematização dos

<sup>24</sup> Segundo as informações das direções das escolas estudadas, estas salas estudam alunos considerados indisciplinados e violentos.

números em categorias com significado. O autor diz ainda que a análise quantitativa é um procedimento necessário para a prática de muitas profissões, porque permite estruturar e organizar informação, facilitando assim sua leitura quando envolve um número grande de participantes da pesquisa.

### **3.1.6.3 Entrevistas individuais**

O outro instrumento utilizado nesta pesquisa foi a realização de entrevistas individuais, semiestruturadas, gravadas em áudio e transcritas para o papel A4 pelo autor, para desenvolvermos a análise qualitativa dos pontos de vista dos professores das três escolas de Maputo. Foram realizadas 12 entrevistas, sendo 4 professores de cada uma das três escolas. Desses, 10 são professores e duas professoras, para o aprofundamento de nossa compreensão dos atos de indisciplina e violência escolar por parte dos alunos contra os docentes. O roteiro da entrevista contém 12 perguntas, sendo que duas procuram investigar a frequência dos atos de indisciplina e violência na sala de aula; duas as causas de indisciplina e violência escolar; duas investigam as características dos alunos que cometem atos de indisciplina e violência na escola; duas perguntas procuram saber como são resolvidos os atos de indisciplina e violência escolar, duas investigam as implicações desses atos no processo de ensino e aprendizagem e duas questionam como os professores definem indisciplina e violência escolar.

O nosso universo populacional foi de 250 professores nos dois ciclos das três escolas. Dos 250 professores, selecionamos 152 que participaram respondendo às questões do questionário e 12 desses participaram das entrevistas. Para se responder ao questionário, os 152 professores foram assim distribuídos entre as 3 escolas: 33 professores, dos quais 9 são do sexo feminino que atuam no 1º ciclo da Escola Secundária São Dâmaso (da 8ª à 10ª classes); 61 professores de ambos os sexos, da Escola Secundária Josina Machel, que atuam no 1º e 2º ciclos (da 8ª à 12ª classes), deste total, 20 são do sexo feminino e 58 professores, de ambos os sexos da Escola Secundária Francisco Manyanga, no 1º e 2º ciclos (das 8ª à 12ª classes), do total 14 são do sexo feminino. Enquanto os professores que participaram das entrevistas foram divididos em: 4 da Escola Secundária São Dâmaso, 4 da Escola Secundária Francisco Manyanga e 4 da Escola Secundária Josina Machel.

A escolha dos professores que lecionam o primeiro e segundo ciclos do ensino secundário geral deve-se ao fato de nesse sub-sistema de ensino moçambicano encontrarmos a maioria dos adolescentes com as idades compreendidas entre 13 - 17 anos, período etário que a literatura consultada aponta como sendo um período propício de condutas relacionadas à indisciplina e violência escolar. Como afirma Mwamwenda (2005, p. 59), é neste período que ocorrem grandes mudanças físicas, emocionais, fisiológicas e psicológicas. Também os episódios de indisciplina e violência escolar entre professores e alunos são frequentes no subsistema do ensino secundário geral.

Por seu turno, Vigotski (1934/2010, p. 278), afirma que a criança passa por muitos estágios de adaptação ao meio social, e as funções do seu comportamento social modificam-se intensamente em face dessas ou daquela fase etária. O comportamento social da criança deve ser visto como comportamento reiteradamente refratado em função do desenvolvimento social do organismo e não apenas deve ser analisado do ponto de vista biológico, mas também do ponto de vista social e cultural.

Coutinho (2009) afirma que a puberdade remete às transformações corporais e fisiológicas que ocorrem ao final da infância, enquanto que a adolescência diz respeito aos aspetos psicológicos e sociais: “A passagem da infância a maturidade, vivenciada como crise de adolescente, é um produto típico da nossa civilização” (COUTINHO, 2009, p.20). Em Moçambique também podemos perceber a mudança de comportamento quando as crianças entram na adolescência e apresentam comportamentos mais agressivos e de revolta em relação aos professores e à escola. Essa mudança nos interessa compreender com base nos pontos de vista dos professores que interagem com esses alunos todos os dias nas três escolas que pesquisamos.

#### **3.1.6.4. Procedimentos e instrumentos para a produção do material empírico**

Para a recolha de informações relacionadas para o estudo de indisciplina e violência escolar, primeiro realizou-se a elaboração de um questionário e roteiro de entrevista semiestruturada. O questionário e entrevista (ver anexo) foram elaborados a partir da realidade das três escolas de Maputo. A escolha dos professores foi com base no tipo de escola e na quantidade dos recursos humanos (professores) que existiam nos dois ciclos do ensino secundário em Moçambique.

O preenchimento do questionário pelos professores foi feito de forma voluntária, porém, orientado pelo pesquisador e pelos Diretores Pedagógicos das escolas, que acompanharam dia a dia a recolha desses dados.

Dentre as orientações recebidas, foi dito aos professores sobre a importância do estudo, que a pesquisa salvaguarda a confidencialidade acerca das informações fornecidas pelos professores das escolas, assim como foi esclarecido pelo pesquisador como preencher o questionário e a devolução do mesmo ao pesquisador ou à direção da escola, logo que terminassem de preenchê-lo. A coleta desses dados para a realização do estudo empírico foi no 2º semestre, de julho a dezembro de 2014, tempo letivo das escolas secundárias de Moçambique.

### **3.1.6.5. Questionário e a entrevista**

O questionário idealizado a princípio continha quatro situações cotidianas relacionadas aos fenômenos que estudamos com os professores, porém, a sua versão final apresenta três situações cotidianas, sobre as quais os professores, durante uma conversa informal com uma amostra de 6 professores, dois em cada escola, afirmaram que a situação 4 não acontecia na escola.

Sendo assim, o questionário abordou três situações de indisciplina e violência escolar descrita a seguir: 1. Comportamento de provocação do aluno contra o professor na sala de aula: comportamento considerado agressivo de um aluno para com o seu professor ligado a exercícios escolares que o aluno não entende na sala de aula; 2. Confronto ou reivindicações diretas dos alunos contra professor acerca de notas negativas dos alunos; 3. Brigas entre aluno e professor na sala de aula ou fora da sala de aula, em que o professor é envolvido numa situação de agressão verbal, violência psicológica ou física.

Situação 1: investiga a questão de indisciplina e violência relacionadas ao comportamento de provocação do aluno contra o professor na sala de aula (comportamento considerado agressivo de um aluno para com o seu professor ligado a exercícios escolares que o aluno não entende na sala de aula) .

Situação 2: investigamos as interpretações dos professores em situações de indisciplina e violência escolar que surgem na sequência de um confronto ou reivindicações diretas dos alunos contra o professor acerca da avaliação (notas negativas dos alunos, as estratégias de resolução do professor, os objetivos ou metas visados pelo professor face ao problema).

Situação 3: investigamos indisciplina e violência escolar relacionados com brigas entre aluno – professor na sala de aula ou fora da sala de aula, em que o professor é envolvido numa situação de agressão verbal, violência psicológica ou física. As causas

da conduta do aluno na escola contra o educador, ou colegas, as estratégias de resolução dos professores e objetivos educacionais visados quando o professor quer intervir na resolução das agressões praticadas pelo aluno.

Cada pergunta apresenta uma opção de resposta diferente que o respondente deve avaliar mediante a escala Lickert: (1) *nunca*; (2) *poucas vezes*; (3) *algumas vezes*; (4) *muitas vezes* e (5) *sempre*, em que o ponto mais baixo corresponde a uma cotação inferior (máximo de nunca ou ausência de resposta) para a situação considerada e o ponto mais alto à cotação superior máximo (sempre ou de presença da resposta). Segundo Cunha (2007) “a escala Lickert é composta por um conjunto de frases (itens) em relação a cada uma das quais se pede ao sujeito para manifestar o grau de concordância desde (nunca, nível 1) até sempre (nível 5)”.

A autora explica que a escala Lickert mede a atitude do sujeito somando ou calculando a média do nível selecionado para cada item. A cotação da escala de acordo com o autor é dada pela média das respostas, invertendo os itens (1) *Nunca*; (2) *Poucas vezes*; (3) *Algumas vezes*; (4) *Muitas vezes* e (5) *Sempre*.

Em relação à entrevista semiestruturada, foram entrevistados 12 professores retirados dos 152 professores da nossa amostra com o objetivo de compreendermos os sentidos e significados da indisciplina e violência escolar por parte dos professores de forma mais detalhada e aprofundada.

**Tabela 3:** Número de entrevistas realizadas, escolas, o gênero, nível acadêmico e disciplinas dos participantes no estudo.

Escola	Nº total	Gênero		Disciplinas	Nível acadêmico
		M	F		
E. S. Josina Machel	4	3	1	Biologia, Português, Filosofia, Física.	4 Licenciados
E. S. Francisco Manyanga	4	4	-	Filosofia, Português, Matemática, Física.	3 Licenciados ; 1 Mestre
E. S. São Dâmaso	4	3	1	Física, Português, Inglês, Português.	4 Licenciados

Fonte de autor.

A entrevista semiestruturada ajudou a analisar as interpretações dos professores sobre as causas da indisciplina e violência escolar que os alunos praticam contra os docentes. Na Escola Secundária Josina Machel, participaram da pesquisa três professores de sexo masculino, cujas disciplinas são Português, Filosofia e Física, e uma de sexo feminino, que leciona Biologia.

Na Escola Secundária Francisco Manyanga, todos os participantes da pesquisa são do sexo masculino e lecionam as disciplinas de Filosofia, Português, Matemática e

Física. A escola possui professoras, mas estas não aceitaram fazer a entrevista. Participa nas entrevistas um professor de matemática por que foi o único que aceitou fazer entrevista e por estar além de ensinar a matemática, é responsável do gabinete de atendimento psicológico na escola. Finalmente, na Escola Secundária São Damaso participou da pesquisa quatro professores, dos quais três são professores que lecionam as disciplinas de Física, Inglês e Português e um do sexo feminino, que leciona a disciplina de Português. Para conduzir a pesquisa, houve o cuidado de fazer previamente um estudo piloto (pré-teste) do questionário. Os objetivos foram vários, entre os quais destacamos: determinar a adequação dos fenômenos em estudo, fazer uma estimativa do tempo que será necessário ao preenchimento do questionário, antecipar reações ao formato do questionário e poder apurar outros problemas que poderiam aparecer ao nível da compreensão das perguntas durante a recolha final (pós-teste) dos dados com os professores participantes do estudo.

### 3.1.6.6. Amostragem estratificada

Nesta pesquisa, para realizar a análise quantitativa fizemos uso da amostragem aleatória estratificada proporcional tendo em conta que as características da população pesquisada tais como: a idade, o sexo, nível de formação, raça e número desigual de professores nas três escolas. Também tivemos como objetivo assegurar a melhor representatividade possível. Portanto, segundo Pocinho (2009) a amostragem estratificada proporcional consiste em selecionar os elementos da amostra entre os vários extratos, em número proporcional ao tamanho de cada um dos extratos, segundo a fórmula abaixo. (POCINHO, 2009, p. 23).

$$n_{ei} = N_{ei} * \frac{n}{N}$$

$$\text{Com } n = n_{e1} + n_{e2} + \dots + n_{ek}$$

$n_{ei}$  : Representa o número de elementos do extrato que devem fazer parte da amostra;

$N_{ei}$  : Representa o total de elementos (Universo) no extrato;

$n$  : Representa o tamanho de amostra geral;

$N$  : Representa o total de elementos (Universo geral).

Junto a esta amostragem aleatória estratificada proporcional, realizamos a análise estatística.

### 3.1.6.7. Análise estatística

Os dados foram processados nos seguintes Softwares estatísticos:

- SPSS versão 17.0;
- Microsoft Excell, versão 10.0

Nesta análise estatística foi usado 5% como nível de significância durante o processamento e análise dos resultados obtidos.

### 3.1.6.8. População

A população do presente trabalho envolveu cerca de 250 professores que lecionam o turno laboral nas três Escolas Secundarias, sendo 55 professores em São Dâmaso, 95 professores na Manyanga e 100 na Josina. Deste universo, foi calculado o tamanho de mostra onde se levou em consideração o tipo de estudo, se atentou para o fato de se ter uma população finita<sup>25</sup> e tratar-se de escolas com volumes diferentes, o que nos levou a fazer uso da seguinte fórmula para o cálculo do tamanho de amostra.

$$n = \frac{Z^2_{\alpha/2} * \hat{p} * \hat{q} * N}{d^2 * (N - 1) + Z^2_{\alpha/2} * \hat{p} * \hat{q}}$$

$Z_{\alpha/2}$  = Valor crítico que corresponde ao grau de confiança definido

N = Tamanho da população

$\hat{p}$  = Estimativa da proporção.

$\hat{q} = 1 - \hat{p}$

d = Erro amostral

Atendendo ao fato de não ser possível prever o verdadeiro valor da proporção populacional, usar-se-á  $\hat{p} = 0,5$  como forma de maximizar o tamanho de amostra, admitindo-se constante os demais elementos.

Para um  $\alpha=0.05$  e  $d=0.05$ , o tamanho de amostra será:

$$n = \frac{1.96^2 * 0.5 * 0.5 * 250}{0.05^2 * (250 - 1) + 1.96^2 * 0.5 * 0.5} \approx 152 \text{ professores}$$

Com base na fórmula do tamanho da amostra, chegamos ao número de 152 professores para aplicarmos o questionário. Desse cálculo, fizemos a distribuição dos professores a serem inquiridos em cada uma das escolas, que apresentamos a seguir:

<sup>25</sup> Uma população é finita quando é possível mensurá-la, ou seja, possível de contabilizar todos os elementos da população.



$$\text{Josina: } n_1 = 100 \frac{152}{250} = 61 \text{ professoras}$$

$$\text{Mayanga: } n_2 = 95 \frac{152}{250} = 58 \text{ professoras}$$

$$\text{Dâmaso: } n_3 = 55 \frac{152}{250} = 33 \text{ professoras}$$

### 3.1.6.9. Procedimentos de análise de dados quantitativos

Para proceder à análise de dados quantitativos, usamos o programa *SPSS* (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 17.0. O primeiro procedimento direito foi a descrição sociodemográfica da amostra, nomeadamente a escola, a idade do professor, anos de experiência docente, nível de formação, sexo e raça. Os dados foram tratados pela estatística descritiva, da seguinte maneira: tomamos como fatores de análise os motivos atribuídos as indisciplina e violência escolar pelos professores, as formas de resolução e as metas desenhadas pelos professores em relação a indisciplina e violência praticadas pelos alunos contra os seus professores nas escolas e, finalmente, analisamos os objetivos (as metas ou objetivos educacionais que os professores pretendem quando o aluno pratica indisciplina e violência contra o seu professor na escola. Segundo Martinez & Ferreira (2007) o programa *SPSS* para Windows é um software de análise estatística e tratamento de dados, vocacionados para as ciências sociais (Psicologia, Sociologia, Economia, Gestão, Turismo, entre outras).

Ainda segundo esses autores,

Na análise de dados/estatística existem duas grandes áreas complementares. A primeira, intitulada estatística descritiva, consiste da criação de instrumentos adequados, como por exemplo, indicadores numéricos simples quadros e gráficos, que visem descrição de uma realidade. A segunda designa-se estatística inferencial e procura retirar conclusões para a população em geral, com base na análise dos resultados obtidos para um ou subconjuntos (amostra) (MARTINEZ & FERREIRA, 2007, p. 13).

As entrevistas semiestruturadas foram transcritas integralmente e analisadas pelo pesquisador para a análise dos depoimentos dos professores com o objetivo de compreender de forma detalhada as características, causas e soluções dos fenômenos da indisciplina e violência escolar, na perspectiva dos participantes.

De acordo com o que apresentamos, os pressupostos teórico-metodológicos têm base em pesquisa qualitativa e quantitativa. De parte da pesquisa qualitativa, lançamos mão de pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Análise Crítica do Discurso. E, de parte da pesquisa quantitativa, fizemos uso da Escala Lickert e de Análise

Estatística. No próximo capítulo passaremos à análise e interpretação dos resultados do questionário aplicado aos professores que participaram da pesquisa, segundo a escala Lickert.

## CAPÍTULO IV- ANÁLISE QUALITATIVA DO MATERIAL EMPÍRICO-QUESTIONÁRIO

Este capítulo é dedicado à apresentação e à análise qualitativa do material empírico recolhido por meio da aplicação dos questionários para 152 professores das três escolas secundárias públicas pesquisadas em Maputo. Iniciaremos pela caracterização sociodemográfica da amostra dos participantes da pesquisa.

### 4.1. Caracterização sociodemográfica da amostra

Para a constituição da nossa amostra, foram incluídos os professores de ambos os sexos que se ofereceram para participar do estudo<sup>26</sup> e que lecionaram em 2014, no primeiro e segundo ciclos do Ensino Secundário Geral, da 8<sup>a</sup> a 12<sup>a</sup> classes nas escolas referidas, em uma população (total) de 250 professores. Dessa população, foi selecionada uma amostra de 152 professores de três escolas públicas de Maputo, em Moçambique; sendo duas situadas na cidade de Maputo, nomeadamente a Escola Secundária Josina Machel e a Escola Secundária Francisco Manyanga, e uma da província de Maputo, a Escola Secundária São Dâmaso.

A seleção foi feita em função da localização geográfica das escolas. Duas delas (Josina Machel e Francisco Manyanga) recebem clientela de origem de classe média moçambicana, e a escola São Dâmaso, situada na periferia de Maputo, recebe a maioria dos alunos de origem pobre<sup>27</sup>. Nas três unidades, há relatos de episódios de indisciplina e de violência escolar. Iniciaremos nossa discussão apresentando a distribuição da amostra dos participantes pelas escolas selecionadas:

**Tabela 4:** Distribuição da amostra dos participantes pelas Escolas selecionadas em Maputo-Moçambique.

Escolas	Frequência	%
Escola Josina Machel	61	40.1
Escola Mayanga	58	38.2
Escola São Dâmaso	33	21.7
Total	152	100.0

<sup>26</sup> Em anexo, o termo de consentimento.

<sup>27</sup> A pobreza aqui refere-se o que Forquia (2010) no seu artigo sobre reformas de descentralização e redução da pobreza, um contexto de estado neo-patrimonial: um olhar a partir dos conselhos locais em Moçambique definiu, como sendo, impossibilidade, por incapacidade ou por falta de oportunidade de indivíduos, famílias de terem acesso as condições mínimas segundo as normas básicas da sociedade.

Na tabela 4, acima, podemos observar que a representação dos professores pelas três escolas não é uniforme. A Escola Josina Machel apresenta um número maior de professores, 61 professores correspondendo a 40,1% da amostra. Em segundo lugar, aparece a Escola Secundária Francisco Manyanga, com 58 professores, correspondente a 38,2%; e, finalmente, a São Damaso participa neste estudo com 33 professores, equivalente a 21,7%.

Os resultados mostram que não houve nenhum caso de questionário perdido nos três estratos (ou nas três escolas), ou seja, todos os questionários foram preenchidos pelos professores que fizeram parte do estudo. Portanto, a Escola Secundaria Josina Machel apresentou uma maior representatividade na amostra, isto se deve ao facto de esta possuir mais professores do turno laboral, bem como pelo próprio volume de alunos, salas de aula e a grandeza da própria escola. Por sua vez, a Escola Secundaria São Damaso revelou menor número de professores inquiridos, como resultado de sua menor representatividade no tamanho da população de professores e alunos. A escola tem apenas 15 salas de aulas e, no ano de 2014, tinha o menor número de discentes matriculados das três.

**Tabela 5:** Distribuição dos professores por faixa etária

<b>Idade</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
< 25 Anos	12	7,9
26-34 Anos	41	27,0
>35 Anos	99	65,1
Total	152	100,0

**Fonte:** autor

Observanda a tabela 4, podemos constatar que estamos em face de um grupo de docentes adultos no qual 99 professores (correspondentes a 65,1%) têm mais 35 anos de idade; 41 professores (27%) têm entre 26 – 34 anos; e, por fim, apenas 12 professores (7,9 %) são jovens de até 25 anos.

**Tabela 6:** Distribuição dos professores por nível acadêmico

Nível acadêmico	Frequência	%
Médio	39	25,7
Bacharelado	13	8,6
Licenciatura	99	65,1
Mestrado	1	0,7
Total	152	100,0

Fonte - autor

Relativamente à formação académica dos professores, podemos observar por meio da tabela 6 que o nível acadêmico percentualmente mais representado é o da licenciatura, correspondendo a 65,1% dos professores inquiridos. Para o nível médio, encontram-se 25,7% dos participantes e 8,6% tem a formação de bacharelado. O título mestre (0,7%) está muito inferior aos outros. Nossa amostra revela-se representada principalmente por professores com o grau de licenciatura.

**Tabela 7:** Distribuição dos professores por raça

Raça	Frequência	%
Negra	149	98,0
Branca	1	0,7
Outras	2	1,3
Total	152	100,0

Fonte – autor

Observanda a tabela acima, podemos dizer que estamos perante um grupo de docentes que na sua maioria se autodenomina pertencente à raça negra, valor que corresponde a 98,0% da amostra (149 pessoas). Apenas um entrevistado se autodenomina como pertencente à raça branca (0,7%) da amostra; e dois professores não se autodenominaram pertencentes a raça (1,3%).

O número elevado de professores de raça negra pode se justificar devido ao contexto político - histórico e medidas impopulares que Moçambique tomou durante o governo de transição (1974-1975) contra os portugueses<sup>28</sup> depois da conquista da

<sup>28</sup> Depois de 1975, Armando Emílio Guebuza, então ministro de Interior e antigo Presidente da República de Moçambique, nos anos 2004-2014, depois do governo de transição (1974-1975) emitiu uma ordem conhecida “24 horas por 20 kg” a qual dava a todos os residentes portugueses de Moçambique o prazo de 24 horas para deixar o país, não lhes sendo permitido levar consigo mais de 20 quilos de bagagem. Nos anos 1980, esse governante também foi responsável pela outra medida para o seu próprio povo conhecido

independência em 1975, quando o novo governo saído da independência nacional expulsou todos os indivíduos de raça branca, majoritariamente portugueses, que residiam em Moçambique, alegando pertencerem ao regime colonial. Também, apontam-se medidas políticas tomadas depois da independência nacional que podem ter contribuído para que os portugueses deixasse o país, como a nacionalização dos prédios de rendimento a 25 de julho de 1976, todas as infraestruturas sociais, nomeadamente, escolas, empresas, hospitais passaram a pertecer ao estado novo.

**Tabela 8:** Distribuição dos participantes por sexo

<b>Sexo</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Masculino	109	71,7
Feminino	43	28,3
Total	152	100,0

Fonte – autor

A distribuição em função da variável sexo, tal como se pode observar na tabela 8, revela que, entre os 152 professores, 109 pertencem ao sexo masculino, representando 71,7% da amostra, enquanto o sexo feminino corresponde a 43 pessoas, apenas 28,3%. Podemos concluir que estamos perante institutos em que as mulheres são pouco representadas e há uma prevalência dos homens na profissão docente nas três escolas de Maputo em Moçambique. O domínio masculino é devido às práticas culturais dos africanos, que durante muito tempo predominaram em Moçambique, em particular, e nas comunidades africanas, em geral. As famílias por muito tempo, devido a essas práticas, priorizavam mais a participação da criança do sexo masculino no ensino formal do que a do sexo feminino. Essa prática atualmente tem começado a mudar, mas ainda são visíveis as suas marcas. Também 1975-1992, corresponde ao 1º momento do período da independência nacional marcado pela governação monopartidária que termina em 1992 com o fim do conflito armado. É também um período de normalidade institucional ou de relativa paz, porque entendemos que foi de transição ou preparação do país para o multipartidarismo que inicia em 1994, na história política moçambicana.

PNUD (2000b) lembra-nos que o sistema educacional colonial consistia na irrelevância e inadequação para as necessidades dos moçambicanos, não só porque abrangia poucos africanos, a instrução dada era totalmente alheia às necessidades de

---

como “Operação Produção”, a qual visava deslocar os desempregados das áreas urbanas para as áreas rurais no norte do país para o cultivo de campos.

Moçambique, os programas de ensino promoviam o distanciamento em relação às realidades socioculturais, reconhecendo-se o mérito da escola colonial em oferecer ao colonizado o instrumental necessário para saber agir numa situação diferente da sociedade tradicional adotando-lhe códigos para compreender melhor o meio que o rodeia e a dinâmica social.

**Tabela 9:** Distribuição dos professores por instituição de formação

<b>Instituição</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
UP	105	69,1
UEM	14	9,2
Outras	33	21,7
Total	152	100,0

**Fonte** – autor: Legenda: UP : Universidade Pedagógica de Moçambique; UEM: Universidade Eduardo Mondlane. As outras siglas referem-se às universidades privadas.

A distribuição dos participantes da nossa amostra de acordo com a instituição de formação, representada na tabela 9, revela que 69,1% dos professores são formados pela Universidade Pedagógica de Moçambique, única escola superior que gradua professores para todos os subsistemas de ensino secundário no país; os demais profissionais estão distribuídos de forma não equitativa pela Universidade Eduardo Mondlane (9,2%) e pelas escolas privadas (21,7%).

Até aqui, por meio do questionário, caracterizamos a amostra de professores com base nas informações sociodemográficas, sexo, idade, raça, nível de formação de professores e instituição de formação inicial. Agora, passaremos a analisar as percepções dos professores sobre a presença de indisciplina e violência escolar por parte de seus alunos tendo como base suas respostas às questões do questionário.

#### **4.2. Análise das situações de indisciplina e violência escolar envolvendo alunos e professores nas três escolas de Maputo - Moçambique**

Os resultados que a seguir se apresentam, nas tabelas 9 e 10, referem-se às respostas dos 152 professores relativas a três situações apresentadas pelo pesquisador:

Situação 1: Existência de comportamento perturbador na sala de aula durante a realização de exercícios escolares que o aluno não entende na sala de aula;

Situação 2: Confronto dos alunos à avaliação feita pelo professor;

Situação 3: Brigas, falta de respeito à figura de autoridade do professor em sala de aula ou fora da sala de aula, em que o professor é envolvido numa situação de agressão verbal, violência psicológica ou física.

Junto com a apresentação dessas situações foram feitas duas perguntas aos professores, a saber:

Já esteve o professor implicado numa situação de indisciplina e violência escolar com alunos na sala de aula?

Conhece um colega-professor que já esteve envolvido com alunos numa situação de indisciplina e violência escolar na sala de aula ?

Com base nas respostas dos professores, apresentaremos a *frequência absoluta* e a *percentagem relativa* dos professores que afirmaram ter tido experiências de situações de indisciplina ou de violência escolar semelhantes às apresentadas no presente estudo e que conhecem colega que já esteve envolvido em situações parecidas com alunos na sala de aula.

A pesquisa apresentou três diferentes situações que hipoteticamente poderiam ter acontecido aos 152 professores e pediu que estes se posicionassem frente a elas. São elas: 1) *comportamento perturbador*; 2) *confronto*; e 3) *agressão verbal, psicológica e física* de parte dos alunos.

Na tabela 10, apresentamos os resultados da frequência absoluta e da percentagem relativa das três situações de indisciplina e violência escolar nas três escolas de Maputo para a seguinte pergunta: *Já esteve o professor implicado em uma das seguintes situações de indisciplina ou de violência verbal e física com alunos na sala de aula?*

**Tabela 10:** Resumo das situações de indisciplina e violência escolar.

Já esteve implicado numa situação parecida	SIM (%)		NÃO (%)	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
<b>Situação 1.</b> Comportamento perturbador na sala de aula	119	78,3%	33	21,7%
<b>Situação 2-</b> Confrontos	77	50,7%	75	49,3%
<b>Situação 3:</b> Brigas, agressões, físicas e psicológica	74	48,7%	78	51,4%

Fonte – autor



Nesta tabela, pode-se observar que, nas três situações do questionário (S1, S2, S3)<sup>29</sup>, há uma elevada percentagem de participantes que dizem que já estiveram envolvidos em situações de indisciplina ou violência escolar com os alunos na sala de aula devido ao *comportamento perturbador, confronto dos alunos e brigas, falta de respeito a figura de autoridade do professor*.

Segundo essa tabela, pode-se apreciar-se que, nas três situações do questionário, uma elevada percentagem dos participantes, 119 informantes (correspondendo a 78,3%) referem ter vivido situações de indisciplina e violência idênticas às apresentadas: *comportamento perturbador na sala de aula durante a realização de exercícios escolares*; Em seguida, 77 professores (50,7%) que vivenciaram *confronto dos alunos à avaliação feita pelo professor* e 74 professores, correspondendo a 48,7% *brigas, falta de respeito a figura de autoridade do professor em sala de aula ou fora da sala de aula, em que o professor é envolvido numa situação de agressão verbal, violência psicológica ou física*.

Da leitura da tabela 10, constatamos que, para as três das situações consideradas, a percentagem de professores com experiência desses tipos de indisciplina e violência, 51,4% dos inquiridos da nossa amostra respondeu aos que nunca tiveram este tipo de experiência na sala de aula.

Na continuação da apresentação de resultados, far-se-á a análise dos mesmos para cada uma das situações consideradas no questionário. A **tabela 11** revela as mesmas três situações de indisciplina ou violência escolar (*comportamento perturbador na sala de aula, confrontos, ou brigas e agressões verbais, psicológicas ou físicas*) nas três escolas de Maputo para a seguinte questão: *Conhece um colega professor na escola que experienciou situações de indisciplina ou de violência dos alunos a avaliação do professor (provas escritas e outras avaliações e brigas, falta de respeito à figura de autoridade com alunos na sala de aula?)*

---

<sup>29</sup> S1, S2, S3 são as situações 1, 2 e 3, respectivamente

**Tabela 11:** Resumos das situações de indisciplina ou violência nas três escolas de Maputo

	SIM		NÃO	
	Frequência	%	Frequência	%
Situação 1: Comportamento perturbador	120	78,9%	32	21,1%
Situação 2 : Confrontos	106	69,7%	46	30,3%
Situação 3: agressão verbal, violência psicológica ou física.	100	65,8%	52	34,2%

Fonte - autor

Conforme informações da tabela 11, o maior número dos participantes da amostra afirmou que conhece colega professor na escola que já esteve envolvido numa situação de indisciplina ou de violência praticada pelos alunos nas salas de aula envolvendo comportamentos de provocação do aluno contra o professor, confrontos diretos do aluno contra o professor e agressões verbais do aluno contra o professor. Ou seja, confirma-se a hipótese inicial do pesquisador acerca da existência de comportamentos considerados de indisciplina ou violência verbal e física por parte dos alunos contra seus professores nas três escolas pesquisadas.

Analisando a presente tabela, observa-se que o comportamento perturbador na sala de aula durante a realização de exercícios escolares foi o mais pontuado (78,9%). Essa pontuação dos professores deve-se ao aumento de episódios de indisciplina nas três escolas de Maputo entre professor-aluno. E, não é um problema isolado de Moçambique, conforme lembra Aquino (1996) citado por Silva (2007): há muito os distúrbios disciplinares deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais (AQUINO, *apud* SILVA, 2007, p.18).

Até aqui, apresentamos a percepção dos professores em relação à indisciplina ou violência escolar, ou seja, que tipo de perturbação, confronto e briga foi considerado pelos professores. A tabela 11 também ilustra que, além de presenciar a violência escolar contra colegas na sala de aula, os tutores, eles mesmos, afirmaram que já estiveram envolvidos com alunos nesses tipos de violências. Os dados revelam ainda que, dos 152 professores da amostra, 78% afirmaram ter sofrido com os

comportamentos perturbadores; 69,7% tiveram envolvimento com reivindicações diretas dos alunos devido às avaliações de aprendizagem (notas negativas dos testes ou provas dos alunos); e, por fim, 65,8% disseram que os alunos já se envolveram em brigas na sala de aula ou fora dela, situações estas que culminaram em agressão verbal, violência psicológica ou física.

Diante desses dados, nota-se que os professores relatam que os maiores problemas de indisciplina e violência escolar que enfrentam são: comportamentos perturbadores na sala de aula durante a realização de exercícios escolares (os quais o aluno não entende na sala de aula); confrontos ou reivindicações dos alunos perante a avaliação do professor (provas escritas e outras avaliações de aprendizagem dos alunos).

### **4.3. Análise discriminada das três situações de indisciplina e violência escolar em estudo nas três escolas secundárias de Maputo**

Passaremos a analisar agora com mais profundidade cada uma das três situações colocadas aos professores com o objetivo de compreender melhor a presença da indisciplina ou da violência escolar nas três escolas pesquisadas.

#### **4.3.1. Situação 1: Causas, Formas de Resolução e objetivos educacionais**

Esta situação investiga a questão da indisciplina ou violência escolar relacionada ao comportamento de perturbação da aula do professor na sala de aula: comportamento considerado perturbador de convivência escolar de um aluno para com o seu professor que surge durante a realização de exercícios escolares quando o aluno tem dificuldades para a sua realização.

#### **4.3.2. Causas ou motivos dos comportamentos perturbadores dos alunos na sala de aula.**

Na **tabela 12**, apresentaremos os valores absolutos e percentuais da estatística descritiva obtida através das respostas dos professores para a seguinte questão: *Por que motivo/causas o aluno perturbou a aula durante a realização de exercícios escolares?*

A fim de obter respostas para essa pergunta, foram elaboradas pelo pesquisador três possibilidades de respostas organizadas nos seguintes itens:

Item 1- Porque a atividade de aprendizagem é difícil

Item 2 - Porque é um aluno indisciplinado

Item 3- Porque não é um aluno muito ativo ou participativo na sala de aula.

Cada item eles deveriam dizer se concordam, concordam totalmente, discordam ou discordam totalmente e nem concordam e nem discordam, com base na escala Lickert.

**Tabela 12:** Distribuição dos valores absolutos e percentuais da estatística descritiva obtidas na questão: Porque motivo/causas o aluno perturbou a sala de aula durante a realização de exercícios escolares?

Motivos ou Causas	Discordo totalmente		Discordo		Nem concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Item 1: A atividade de aprendizagem é difícil	99	65,1	18	11,8	32	21,1	3	2,0	0	0
Item 2: O aluno é indisciplinado	7	4,6	16	10,5	18	11,8	73	48	38	25
Item 3: Não é um aluno participativo	8	5,3	28	18,4	40	26,3	67	44,1	9	5,9

**Fonte** - autor

Ao analisar a **tabela 12**, constata-se que 73 professores (correspondentes a 48,0%) concordam; e 38 professores (25,0%) concordam totalmente que: Os motivos ou as causas de comportamento perturbador ao professor deve-se ao facto dos alunos serem indisciplinados **e também não participativos em sala de aula**. Eles tendem a isentar a escola e a si mesmos dos motivos de perturbação ao discordarem e discordarem totalmente (76,9%) da possibilidade da natureza da atividade de aprendizagem poder vir a ser o motivo/causa de tais comportamentos por parte dos alunos.

Como se pode observar na **tabela 12**, as perguntas sobre interpretação dos professores sobre a indisciplina e violência escolar e sobre os motivos ou causas do comportamento perturbador do aluno seguiram as opções de perguntas oferecidas pelo pesquisador, que priorizaram motivos relacionados aos comportamentos perturbadores dos alunos na sala de aula.

A partir da leitura da obra de Dreikus (1991), Veiga (1999) destaca que, para compreender os comportamentos humanos, é necessário enquadrá-los nos contextos de vida, porque o homem é reconhecido como um ser social com uma personalidade única, individual, e seus comportamentos dirigem-se a um objectivo que os influencia. Por conseguinte, para Dreikurs (1991) e Cassel (1992), citados em Veiga (1999), a motivação dos comportamentos indisciplinados assenta em necessidades de pertença e

de reconhecimento e, nessa medida, procuram atingir objectivos que as satisfaçam (VEIGA, 1999, p.22-23).

No contexto escolar, os comportamentos exibidos por alunos não podem ser visualizados de uma maneira isolada da família. Os tipos de relações familiares podem determinar o comportamento da criança e têm peso no desenvolvimento da personalidade do aluno, assim como em suas relações escolares. A perspectiva psicodinâmica salienta que os comportamentos que provocam indisciplina ou violência são determinados por motivos mais ou menos explícitos, mas que perseguem como fim último a sua satisfação. Os mecanismos usados nem sempre serão socialmente aprovados ou conforme as regras sociais.

Ainda nessa tabela 12 em análise, pode-se observar que 32 professores (21,1%) que responderam ao questionário, nem discordaram, nem concordaram com o que é dito a respeito do motivo de indisciplina ou violência escolar ser relativo à *atividade complicada da aprendizagem dos alunos*. Em seguida, para 18 professores, que correspondem a 11,8%, o motivo ou a causa da *indisciplina ou da violência* dos alunos é *o aluno ser indisciplinado*. Por fim, 40 professores (26,3%), não concordaram e nem discordaram do motivo da indisciplina ou da violência escolar ser pelo fato dos alunos não serem ativos ou participativos em sala de aula. O que se pode observar é que a maioria dos professores, 56,6% atribuem as causas da perturbação dos alunos pelo fato de serem indisciplinados.

#### **4.3.3. O modo dos professores enfrentar indisciplina ou violência na sala de aula**

Ainda em relação ao comportamento perturbador dos alunos, situação 1, o que se apresenta na **tabela 13** permite-nos observar a distribuição percentual e absoluta da seguinte pergunta: *o que o professor faz quando é perturbado pelo aluno na sala de aula?* Para responder a essa pergunta, os professores tiveram cinco opções: *nunca, poucas vezes, algumas vezes, muitas vezes e sempre*, de acordo com a Escala Lickert.

Item 1 - Falo com a direção/ diretor pedagógico para que o aluno tente mudar a sua atitude;

Item 2 - Não dou atenção e ocupo-me com os outros alunos entendo que o adolescente é de difícil relacionamento;

Item 3 - Pergunto ao aluno se tem dúvida para poder lhe ajudar a resolver a atividade de aprendizagem;

Item 4- Falo com o aluno para ficar calado quando faz atividades na sala de aula;

Item 5- Digo ao aluno que, se não terminar a atividade, terá dificuldades para compreender a matéria e poderá ser reprovador em minha disciplina;

Item 6- Dou por terminada a atividade que os alunos estavam a realizar, já que não se pode dar aula assim.

As situações oferecidas pelo pesquisador aos professores no questionário foram desenhadas com base na leitura de teses defendidas por Amado (2001); e também em Veiga (1999) sobre procedimentos disciplinares corretivos, especialmente a interpretação que esse último pesquisador elaborou a respeito do comportamento perturbador dos alunos, confrontos e formas de resolução de conflitos em sala de aula.

Segundo Amado (2001), os procedimentos disciplinares corretivos apresentam um objetivo principal, o de gerir situações, corrigindo mais do que punindo. Em suas palavras: “trata-se de procedimentos múltiplos, encadeados entre si de modos diversos, articulados com a personalidade do professor e, com a história relacional, com o clima da turma e com a fase da aula” (AMADO, 2001, p.171).

Também Monjo (2000) defende que os professores atendam às situações de confrontos diretas e as que têm fortes probabilidades de ter repercussões negativas na aprendizagem e na relação professor e alunos. Segundo Veiga (1999), negociar e desenvolver estratégias que adotem um clima positivo à resolução de problemas no cotidiano escolar também ajuda a que professores e alunos não sintam a situação como uma luta ou um confronto em que um ganha e o outro perde usando agressões verbais e psicológicas ou físicas.

**Tabela13:** Distribuição das diferenças percentuais e absolutas para as estratégias de resolução de atos de indisciplina e violência escolar face ao comportamento perturbador do aluno contra o professor na sala de aula.

Estratégias de Resolução	Nunca		Poucas vezes		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
<b>Estratégia 1:</b> Comunico a direção	56	36,8	20	13,2	44	28,9	2	1,3	30	19,7
<b>Estratégia 2:</b> Não dou atenção	106	69,7	25	16,4	9	5,9	10	6,6	2	1,3
<b>Estratégia 3:</b> Pergunto se tem dúvida	17	11,2	6	3,9	14	9,2	<b>45</b>	<b>29,6</b>	<b>70</b>	<b>46,1</b>
<b>Estratégia 4:</b> Peço para ficar calado	16	10,5	22	14,5	48	31,6	<b>37</b>	<b>24,3</b>	<b>29</b>	<b>19,07</b>
<b>Estratégia 5:</b> Digo que poderá reprovar na minha disciplina	41	27	28	17,1	41	27,5	<b>22</b>	<b>14,5</b>	<b>20</b>	<b>13,2</b>
<b>Estratégia 6:</b> Termina a atividade	<b>100</b>	<b>65,8</b>	29	19,1	1	0,66	21	13,8	1	0,66

Fonte. autor

Tendo em vista os resultados da tabela 13 observa-se que os professores das três escolas secundárias de Maputo em Moçambique usam prioritariamente as estratégias de correção pela dominação. Com base nas estratégias de resolução pela dominação (AMADO, 2001) e nas respostas assinaladas pelos professores no questionário, pode-se dizer que os professores lançam mão de atos disciplinadores e controladores dos comportamentos dos alunos, os quais podem ser vistos na maioria das escolas como:

- *A estratégia de mandar ficar calado;*
- *Ameaçar o aluno que pode reprovar na disciplina.*
- *Procuram saber se o aluno está com alguma dúvida.*

Conforme Amado (2001), esses tipos de procedimento são muito próximos da atribuição de um castigo, cuja intenção prioritária é dar ao aluno uma oportunidade de vir ainda a cumprir os objetivos da aula ou educacionais, reorientando o seu comportamento para parâmetros desejáveis ou criando condições para essa reorientação, recorrendo a outras instâncias, como ao diretor de turma ou ao conselho diretivo (AMADO, 2001, p.173).

Percebe-se, assim, que as opções apresentadas pelo pesquisador aos professores referem-se mais ao uso da linguagem, da indiferença, quando não dão atenção aos comportamentos dos alunos e da nota para controlar os seus comportamentos. Segundo Borurdieu e Passero, (2001) a escola pode ser um espaço de manifestação de violência simbólica, um lugar do uso da violência física, como já se fez uso nas escolas de palmatórias, cascudos, beliscões, de obrigar o aluno a permanecer ajoelhado no milho etc. Foucault (1979), complementa dizendo que a escola pode controlar minuciosamente os corpos, impondo relações de docilidade e utilidade dos mesmos para se garantir a produção de conhecimento na sala de aula.

#### **4.3.4. Objetivos educativos visados pelos professores perante o comportamento perturbador dos alunos na sala de aula**

A **tabela 13** apresenta as respostas dos professores relativamente aos *objetivos* por eles perseguidos ao buscarem resolver os problemas de indisciplina ou violência em sala de aula. Foram dadas aos professores cinco *opções de respostas: discordo totalmente, discordo, nem concorda e nem discordo, e concordo e concordo totalmente*. Eles deveriam responder levando em conta os seguintes itens elaborados pelo pesquisador:

- Item 1 - Que na sala de aula exista bom clima para a aprendizagem dos alunos.
- Item 2 - Promover o respeito entre professor e o aluno

Item 3 - Que o aluno cumpra as regras de convivência na escola

Item 4- Que o aluno deixe de provocar o professor durante uma atividade na sala de aula

Item 5 - Que o aluno que trabalha (que estuda) tenha o que merece (reprovar ou aprovar)

Item 6 - Que o aluno peça desculpa e ajuda ao professor ou colegas,

Esses itens foram elaborados com base nos procedimentos disciplinares de *correção pela integração/estimulação* defendidos por Amado (2001). Este tipo de procedimento do professor procura fazer prevalecer o poder normativo (*o apelo às regras*). De acordo com Amado (2001), a correção pela integração procura fazer prevalecer as bases pessoais do poder do professor (poder referente), as bases de poder normativo (apelando ao cumprimento das regras na sala de aula) ou a partilha de poderes com os alunos (convite ao aluno para expressar o seu ponto de vista, a clarificação de propósitos e pontos de vista sobre a situação, a procura de alternativas comportamentais).

**Tabela 14:** Valores absolutos e percentuais para os objetivos educativos propostos (metas educativas) dos professores quando são perturbados pelos alunos na sala de aula.

Objetivos	Discordo totalmente		Discordo		(Nem concordo nem discordo)		Concordo		Concordo totalmente	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Item 1 -Para que exista bom clima de aprendizagem	18	11,84	10	6,58	1	0,66	41	27	82	53,96
Item 2-Para promover o respeito entre professor e aluno	5	3,3	1	0,66	1	0,66	49	32,2	96	63,2
Item 3 - Para o cumprimento de regras de convivência	12	7,9	3	2,0	0	0,0	64	42,1	73	48,0
Item 4 - Para que deixe de perturbar o professor	20	13,2	17	11,2	11	7,2	45	29,6	59	38,8
Item 5 -Para que estude	59	38,8	28	18,4	23	15,1	19	12,5	23	15,2
Item 6- Para que peça desculpas e ajuda	28	18,4	5	3,3	12	7,9	34	22,4	73	48,0

**Fonte - autor**

Tendo em vista os resultados tabela 14, observa-se que os professores das três escolas secundárias de Maputo em Moçambique dizem ter como objetivos educativos mais pontuados:

- O desejo de que exista bom clima para a aprendizagem (item 1)
- A promoção de respeito entre professor e aluno (item 2)



- Que o aluno cumpra as regras de convivência na escola (item 3)
- E que o aluno peça desculpa e ajuda ao professor ou colegas (item 6)

Os resultados mostram a preocupação dos professores das três escolas de Maputo à intenção de promoverem o cumprimento das regras de convivência na relação professor-aluno na sala de aula. Dos 152 professores da amostra, 137 (correspondente a 90,1%) escolheram prioritariamente o item 3, isso nos leva a considerar que, para os professores, é importante *o respeito e boa convivência* para a aprendizagem dos alunos e para o exercício da atividade docente; 145 professores (95,4%) concordam e concordam totalmente *que o objetivo visado é a promoção de respeito entre aluno e professor*; 125 (número correspondente a 82,2%) concorda e concorda totalmente que o objetivo é que *na sala de aula exista bom clima para a aprendizagem dos alunos*; 107 (70,4%) concorda e concorda totalmente que o objetivo dos professores quando surgem comportamentos agressivos é que o aluno *peça desculpas ao professor ou os colegas da sala de aula*. E, finalmente, 104 professores (68,4%) responderam que, quando há comportamentos agressivos no ambiente escolar, o objetivo é que o aluno *deixe de provocar o professor durante uma atividade na sala de aula*. Entretanto, os professores atuam mais nas consequências dos comportamentos dos alunos que violam as regras já estabelecidas pelas escolas.

Como alerta Silva (2007), diversas investigações têm revelado que, também no nível da sala de aula, todos os professores, de um modo ou de outro, possuem regras e procedimentos que delimitam os tipos de comportamentos esperados dos alunos. Poderíamos pensar, portanto, que a existência de regras que regulam as atividades cotidianas dos alunos em sala de aula é inerente à própria relação pedagógica. De fato, segundo Foucault (1987 *apud* Silva, 2007), instituições disciplinares como as escolas contam com uma espécie de “privilégio de justiça”, uma vez que possuem leis próprias (com seus delitos especificados), formas particulares de sanção e instâncias próprias de julgamento. É esse conjunto de regras, especificamente escolares, que constitui a chamada “disciplina escolar”.

Segundo Silva (2007), a indisciplina deve ser entendida como a quebra de uma regra especificamente escolar, logo o estudo desse fenômeno deve ser realizado em função das regras que organizam a vida dos alunos na escola e na sala de aula. (SILVA 2007, p.88), diz que cada regra cria um tipo de desvio em potencial, a partir do inventário das regras de disciplina que são sistematicamente valorizadas pelos

professores, em sala de aula, torna-se possível identificar os tipos de indisciplina que as violam.

#### **4.4. Situação 2: Causas, Formas de resolução e objetivos educacionais**

A situação 2 investiga manifestação de indisciplina ou violência que surgem na sequência de um confronto ou reivindicações diretas (violência física e verbal) dos alunos contra o professor acerca da avaliação escolar. Os motivos ou causas, as estratégias de resolução e os objetivos educacionais visados pelo professor face a esse problema serão apresentados na tabela 15.

##### **4.4.1. Motivos ou causas de confrontos ou reclamações na correção de avaliação dos alunos**

Para pesquisar a situação 2, perguntou-se aos professores: Por que motivo ou causa os alunos confrontam ou reclamam convosco por ser exigente com eles na correção de avaliação? A fim de se obter resposta a essa pergunta, foram elaborados pelo pesquisador quatro opções de réplica (*discordo totalmente, discordo, nem discorda e nem concorda, concorda e concorda totalmente* ) para os seguintes itens de acordo com a escala Lickert:

Item 1 - Porque são violentos demais;

Item 2 - Porque não estão habituados a trabalhar a sério;

Item 3 - Porque são preguiçosos;

Item 4 - Porque a figura do professor não é valorizada pelo aluno na escola.

Esses itens têm como base de apoio o trabalho de Veiga (1999), segundo o qual a indisciplina, que é a causa principal de inúmeros problemas na relação professor-aluno, será melhor se for possível os motivos ou determinantes dos comportamentos categorizados como desobedientes.

**Tabela 15:** As causas ou motivos apontados pelos professores que levaram ao confronto ou reivindicações diretas entre os alunos e o professor acerca da avaliação negativa (notas de teste ou provas escritas)

Causas	Discordo totalmente		Discordo		(Nem concordo e nem discordo)		Concordo		Concordo totalmente	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Item 1 - São violentos	2	1,3	50	32,8	36	23,7	13	8,6	<b>51</b>	<b>33,6</b>
Item 2 - Não estão habituados a trabalhar	34	22,4	23	15,1	50	32,9	20	13,2	25	16,4
Item 3 - São preguiçosos	40	26,3	23	15,1	35	23,0	39	25,7	15	9,9
Item 4 - Professor não é valorizado	40	26,3	5	3,3	26	17,1	<b>35</b>	<b>23,0</b>	<b>46</b>	<b>30,3</b>

**Fonte** - autor

Da leitura da tabela 15 acima, observa-se que as respostas dos professores são variadas. Mas este também mostra que os itens 1 e 4 tiveram maiores valores absolutos e percentuais, sendo que a porcentagem mais elevada corresponde ao item 1.

- Os professores atribuem as causas da indisciplina ou violência aos alunos, visto que os estudantes são considerados violentos;
- E porque a figura de autoridade-professor não é valorizada.

Além de o pesquisador ter oferecido aos participantes mais opções de respostas, os itens 1 e 4 foram escolhidos pelos participantes das três escolas em estudo como sendo as possíveis causas de indisciplina e violência escolar, realidade que interfere significativamente na vida dos professores. Como destaca Valle (2013), Bourdieu, ao analisar os mecanismos pedagógicos da escola, concluiu que violência simbólica é toda coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante (VALLE, 2013, p.204), isto é, que pareça natural que os alunos são violentos e que não respeitam os professores.

Essa reprodução cultural (violência simbólica) naturalizada leva à reprodução contínua das relações de força no centro da sociedade. A inculcação pedagógica é violência simbólica, diz Valle (2013): Bourdieu afirma que ao impor como legítimas significações arbitrárias, disfarçando seu fundamento “profano”, sua finalidade real, é a perpetuação das relações de dominação nas escolas e na sociedade.

#### **4.4.2. As Formas de resolução dos professores frente aos confrontos diretos entre professor e aluno**

Passamos em seguida à análise das estratégias de resolução dos conflitos dos professores da situação 2, que se refere aos confrontos diretos contra professor.

Na tabela 16, apresentar-se-á os resultados percentuais das estratégias empregadas pelos professores face aos confrontos diretos ou reivindicações dos alunos contra o professor acerca da avaliação nas provas ou testes escritos dos alunos relativos à seguinte questão: *Quando se vê envolvido numa situação de confrontos e reivindicações diretas dos alunos perante uma avaliação negativa nas provas ou teste escritos dos alunos, o que faz?*

Para responder a essa pergunta, os professores tiveram cinco opções: *nunca, poucas vezes, algumas vezes, muitas vezes e sempre.* Eles deveriam responder levando em conta os seguintes itens elaborados pelo pesquisador:

Item 1 - Não ligo às reivindicações dos alunos

Item 2 - Sobe as notas a todos para não violentar ou zangar-se comigo

Item 3 - Digo-lhe que as notas são da minha conta e que ele/a devem dedicar-se ao estudo

Item 4 - Limito-me a dizer que cumpro apenas com o meu dever de professor

Item 5 - Penso que posso ter exagerado e prometo-lhe baixar de exigência para não se zangar e violentar-me

Item 6 - Digo ao aluno que se não tiver notas suficientes vai reprovar a minha disciplina.

Item 7- Digo-lhe que falemos com o diretor da escola para que ele decida o que for melhor.

Esses itens foram elaborados com base nos procedimentos disciplinares de Amado (2001) denominado “correção pela integração – persuasão”. Segundo Amado (2001), a correção pela integração consiste em resolver problemas através de estabelecimento de formas de diálogo com os alunos em situações disciplinares. Esse procedimento visa à interiorização dos alunos das normas, regras e valores que devem orientar o comportamento dos alunos na aula. (AMADO, 2001, p.170). Para o autor, é uma medida preventiva utilizada por vários professores nas escolas como, por exemplo, não dar oportunidades para brincadeiras, tomar notas dos alunos prevaricadores.

**Tabela 17:** resultados percentuais das estratégias dos professores face aos confrontos dos alunos em relação à avaliação dos professores.

Estratégias	Nunca		Poucas vezes		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Estratégia 1: Não ligo às reivindicações	<b>87</b>	<b>57,2</b>	48	31,6	15	9,9	1	0,66	1	0,66
Estratégia 2: Sobem as notas	2	1,3	35	23,0	1	0,7	<b>113</b>	<b>74,3</b>	1	0,7
Estratégia 3: Digo que as notas são da minha conta	<b>62</b>	<b>40,8</b>	15	9,8	29	19,1	19	12,5	27	17,8
Estratégia 4: Digo que apenas cumpro o dever de professor	<b>73</b>	<b>48,0</b>	<b>38</b>	<b>25,0</b>	10	6,6	20	13,2	11	7,2
Estratégia 5: Baixo as exigências	<b>62</b>	<b>40,8</b>	<b>48</b>	<b>31,6</b>	11	7,2	17	11,2	14	9,2
Estratégia 6: Digo que sem nota irá reprovar	21	13,8	8	5,3	20	13,2	28	18,4	<b>75</b>	<b>49,3</b>
Estratégia 7: Falo com diretor da escola	26	17,1	32	21,1	27	17,8	28	18,4	<b>39</b>	<b>25,7</b>

**Fonte** - autor

Conforme se pode observar na tabela 17, os valores percentuais e absolutos obtidos para as estratégias mais usadas pelos professores face às reivindicações dos alunos à avaliação negativa são duas:

- Item 2: 113 professores correspondentes a 74,3% afirmaram que muitas vezes sobem as notas para não serem violentados pelos alunos ou se zangar com eles;
- Item 6: 75 professores correspondentes a 49,3% afirmaram que muitas vezes falam ao aluno que se não tiver notas, reprova a minha disciplina;

Diante disso, pode-se ver que as estratégias escolhidas pelos professores ilustram a dificuldade destes em responder a situações de indisciplina e violência que envolve críticas ou reclamações dos alunos às suas competências como docentes. As duas estratégias mais escolhidas mostram que os docentes são mais permissivos às manifestações de descontentamento por parte da classe (baixam o nível de exigência ou sobem as notas para não serem violentados pelos alunos ou se zangar com eles). Uma pequena parte dos professores demonstra seu poder autoritário, ao não atender às críticas e aos pedidos dos alunos *punindo-os - que não tiver notas , reprova a minha disciplina.*

Segundo sugerem Rosário (2005), os professores, ao procederem assim, demonstram uma visão behaviorista de ensino-aprendizagem, segundo a qual, ao avaliarem apenas o produto desse processo, atribuem notas baixas ou altas aos seus alunos como forma de controle de seus comportamentos. Um dos princípios do comportamentalismo é o uso de reforços positivos e negativos, durante o processo de ensino-aprendizagem, visando a remoção de respostas indesejáveis através de retirada dos seus reforçadores e a consideração de que o reforço positivo aumenta a velocidade de aprendizagem, além de que, uma vez realizada a aprendizagem, o reforço intermitente promove a sua retenção.

Embora algumas das explicações apresentadas pelo comportamentalismo sejam válidas para certos comportamentos humanos, a verdade é que o comportamentalismo, por si só, não é suficiente para explicar os fenômenos observados relativamente ao conhecimento e aprendizagem humana. Por seu turno, Veiga (1999) defende que os professores atendam às situações de confronto direto que têm fortes probabilidades de ter repercussões negativas na aprendizagem. A comunicação com os alunos deve permitir ao professor manter o autocontrole e não devolver as críticas, correndo o risco de se colocar num plano ao mesmo nível dos alunos e manifestar reações mais emocionais.

A racionalidade, o controle, o encorajamento e os louvores podem ajudar os professores a manterem a sua autoestima e a transmitir essa imagem aos alunos. Devolver a culpa aos alunos ou culpabilizar-se a si próprio não ajuda e pode impedir o professor de identificar o problema e de enveredar por estratégias que promovam a motivação e as competências. Negociar e desenvolver estratégias que adotem um clima positivo à resolução de indisciplina e violência também é uma estratégia para que os professores e alunos não sintam a situação como uma luta ou um confronto em que um ganha e o outro perde.

#### **4.4.3. Objetivos educativos visados pelos professores em situações de indisciplina ou violência em sala de aula**

Na **tabela 18**, apresentar-se-á os resultados da estatística descritiva (valores percentuais e absolutos) para os objetivos educativos dos professores em situações de reivindicações/ou confrontos dos alunos perante avaliação negativa dos testes escritos ou provas do professor, para a seguinte pergunta: *qual é a sua intenção ou (objetivo ou meta educativa) com o seu procedimento?* Novamente, eles tiveram opções de respostas

(*discordo totalmente, discordo, nem discordo e nem discordo totalmente, concordo e concordo totalmente*) para responder os seguintes itens elaborados pelo pesquisador.

Item 1 - Que aprenda a esforçar-se;

Item 2 - Que as notas não sejam motivos de falta de boa relação entre professor e aluno;

Item 3 - Que professor e aluno não se vejam como inimigos;

Item 4 - Que estude para que a turma tenha nível alto de rendimento escolar;

Item 5 - Que respeite as minhas funções de professor/a.

Os itens sobre os objetivos visados face aos confrontos entre professor-aluno perante avaliação negativa dos testes escritos dos alunos, foram elaborados tendo como base teórica o processo de mediação em contexto de sala de aula.

Para Giménez (1997),

A mediação intercultural é uma modalidade de intervenção sobre situações multiculturais orientadas para a consecução do reconhecimento, entendimento, convivência mútua entre actores sociais ou institucionais etno e culturalmente diferenciados, mediante o apoio de um intermediário entre partes envolvidas. A mediação de indisciplina ou violência no contexto escolar têm três objectivos:

Promover a educação para a paz nos centros educativos, contribuindo para a formação permanente dos professores, das famílias e dos alunos;

Divulgar os valores de solidariedade, tolerância e respeito;

Introduzir métodos de resolução pacífica dos desvios nos centros escolares. (GIMÉNEZ, 1997, p.53).

**Tabela 18:** Distribuição dos resultados dos valores percentuais e absolutos dos objetivos educativos visados pelos professores em situações de ou confrontos dos alunos perante avaliação.

Objetivos	Discordo Totalmente		Discordo		Nem concordo e nem discordo		Concordo		Concordo Totalmente	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Item 1 - Que o aluno se esforce	43	28,3	19	12,5	5	3,3	<b>63</b>	<b>41,4</b>	<b>22</b>	<b>14,5</b>
Item 2 - Que as notas não sejam motivos de falta de boa relação com o professor	35	23,0	6	3,9	19	12,5	<b>72</b>	<b>47,4</b>	<b>20</b>	<b>13,2</b>
Item 3 - Que o professor e aluno não se vejam como inimigos	7	4,6	1	0,7	9	5,9	<b>70</b>	<b>46,1</b>	<b>65</b>	<b>42,8</b>
Item 4 - Que a turma tenha nível alto de rendimento escolar	33	21,7	43	28,3	31	20,4	16	10,5	29	19,1
Item 5 - Que se respeite o professor	8	5,3	19	12,5	5	3,3	<b>61</b>	<b>40,1</b>	<b>59</b>	<b>38,9</b>

Fonte - autor

Observando a tabela 18, constata-se que as metas educativas mais perseguidas pelos professores, quando surgem confrontos dos alunos perante avaliação negativa dos testes escritos ou provas, são quatro:

- 135 professores (correspondentes a 88,9%) afirmaram concordar e concordar totalmente *que o objetivo é que os professores e alunos não se vejam como inimigos* (item 3).
- 120 professores correspondentes a 79% concordam e concordam totalmente *que os alunos respeitem as funções do professor/a* (item 5).
- 90 professores (correspondentes a 59,2%) afirmaram que *concordam e concordam totalmente que as notas não sejam motivo de falta de boa relação entre professor e aluno na sala de aula* (item 2)
- 85 professores (correspondentes a 56%) *concordam e concordam totalmente que o objetivo é que o aluno aprenda a se esforçar* (item 1).

Os dados dos itens acima relacionados mostram o quanto os professores das três escolas de Maputo objetivam construir relações de respeito entre eles e seus alunos ao procurarem solucionar a situação de confronto que possa existir quando os alunos são avaliados negativamente pelos professores. Pode-se ver que os professores sabem que construir boas relações entre eles e os alunos é um passo muito importante para o sucesso de ambos nas escolas de Maputo. Entretanto, pareceu-nos que esse objetivo não tem sido muito bem sucedido.

Sumarizando, os dados relevantes da situação 2 mostram que os professores das três escolas de Maputo consideram que as causas/motivos de indisciplina ou violência acentuada se dá *porque os alunos são violentos e porque os professores são desvalorizados na sociedade moçambicana*. Como estratégias para fazerem face à indisciplina ou à violência, os docentes *sobem as notas para os alunos não se zangarem com eles ou para não serem violentados*; outras vezes, *ameaçam reprová-los em suas disciplinas*. Os professores têm como objetivos ou metas educativas que alunos não vejam os docentes como inimigos, nem enxerguem os tutores como rivais, construindo relações de respeito entre as partes.

Conforme Sposito (2001), a escola como um todo deve desenvolver objetivos pedagógicos para enfrentar a indisciplina ou violência, o que não é fácil quando precisamente uma das principais inseguranças e dificuldades reside em como lidar com as divergências. Os profissionais que lidam com a educação, em geral, não se sentem



preparados para atuar com os desentendimentos e a brigas entre alunos e, sobretudo, entre alunos e professores. Muitas das vezes, frustram-se por não encontrarem soluções concretas para a resolução desses problemas. Pois, muitas vezes as soluções não são construídas coletivamente, como vimos nas respostas dos professores aos itens do questionário, buscam-se soluções individuais para problemas sociais, políticos, culturais e pedagógicos, historicamente construídos como a indisciplina ou violência escolar.

Concordamos com Amado (2001) ao afirmar que os problemas de indisciplina - e acrescentamos de violência escolar - têm origens múltiplas e são responsabilidades que devem ser divididas entre professores, alunos, mas também entre famílias e a escolas.

#### **4.5. Situação 3: Causas, estratégias de resolução e objetivos educacionais**

A situação 3 investiga a indisciplina ou violência escolar relacionadas às **brigas** entre aluno - professor na sala de aula ou fora da sala de aula, em que o professor é envolvido numa situação de **agressão verbal, violência psicológica ou física**.

##### **4.5.1. Retrato das causas ou motivos de indisciplina ou violência em situação de agressão verbal, violência psicológica ou física contra professor.**

Sobre os fatores de indisciplina ou violência escolar relativa às agressões verbais e físicas, o pesquisador elaborou a seguinte pergunta: *Porque motivo/causa o aluno envolveu-se contigo numa situação de agressão verbal, violência psicológica ou física na sala?*

Para se obter respostas a essa pergunta foram elaborados pelo pesquisador quatro possibilidades de respostas organizadas em itens. Estes foram concebidos com base nas perspectivas psicológicas, desde as psicodinâmicas, as humanistas e as funcionalistas, que referem a importância dos professores conhecerem e compreenderem as necessidades dos alunos e associarem os comportamentos problemáticos a necessidades não satisfeitas; sem deixar, por outro lado, de compreender de que modo as características dos contextos podem precipitar ou agravar algumas tendências comportamentais ( Veiga, 1999). Em seguida, apresentaremos os itens:

Item 1 - Porque nunca conseguimos impedir a tempo as provocações verbais;

Item 2 - Porque continuamente assistem exemplos de violência em Moçambique - Maputo;

Item 3 - Porque os alunos são agressivos;

Item 4 - Porque os alunos estão a aprender a se relacionar com os professores.

Para cada item, os docentes deveriam dizer se concordam, concordam totalmente, discordam ou discordam totalmente e nem concordam e nem discordam como se poderá ver na tabela 18.

**Tabela 19:** Motivos ou causas de agressões verbais e ou físicas nas três escolas de Maputo

Motivos	Discordo. totalmente		Discordo		Nem concordo e nem discordo.		Concordo		Concordo totalmente.	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Item 1 - Porque não consigo impedir as provocações	59	38,8	32	21,1	22	14,5	34	22,4	5	3,3
Item 2 - Porque assistem violência em Maputo	41	27,0	36	23,7	7	4,6	51	33,5	17	11,2
Item 3 - Porque são agressivos	31	20,4	37	24,3	59	38,8	18	11,8	7	4,6
Item 4 - Porque estão a aprender relacionar com o professor	33	21,7	50	32,9	42	27,8	24	15,8	3	2,0

**Fonte** - autor

As pontuações percentuais e absolutas atribuídas às causas ou motivos das brigas em que o professor é envolvido, considerando situações de agressão verbal, violência psicológica ou física, são majoritariamente referentes aos alunos e há apenas uma opção referente à sociedade moçambicana. Parte-se do pressuposto, então, os próprios alunos e a sociedade moçambicana são motivos dessas agressões. Dessa forma, os resultados mostram que: 68 professores apresentam maior índice de concordância ao *item 2*, ou seja, 44,7% demonstram concordância total ou parcial às causas exteriores à escola e aos alunos para as agressões verbais e psicológicas ou físicas sofridas pelos professores. As causas disso são porque continuamente os alunos assistem exemplos de violências na sociedade moçambicana escolar e não escolar, como, por exemplo, agressões e brigas de familiares, as quais muitas vezes os alunos reproduzem na escola que resultam em conflitos aluno-aluno e aluno-professor. Entretanto, nesse mesmo *item 2*, a discordância total ou parcial atinge a cifra de 50% de professores, o que nos leva a por em questão se os alunos, de fato, estão reproduzindo na escola as agressões que sofrem nas famílias.

Como lembra Medina (2009) citado por Veiga (1999), não é possível querer uma escola sem casos de indisciplina e violência enquanto a sociedade envolvente for violenta; enquanto vivemos em num mundo e em uma época nos quais crescem as situações de pobreza e de exclusão social de uma forma exagerada; quando ressurgem

com nova intensidade as guerras e os conflitos étnicos; enquanto o dia-a-dia de muitas crianças e jovens é marcado pela instabilidade, pelo desemprego ou trabalho precário dos pais, por um presente sem perspectivas de futuro; quando diariamente cenas de enorme violência são transmitidas e banalizadas pela televisão, como se vê nos telejornais, nos filmes, no futebol (VEIGA, 1999, p.143).

Por outro lado, nos itens 3 e 4, que tratam do motivo das agressões ser os alunos, encontramos um número expressivo de professores que discordam total ou parcialmente. Vimos que no item 3, 68 tutores (correspondente a 44,7%) discordam e discordam totalmente de que a agressividade dos alunos seja a causa das agressões verbais ou psicológicas e físicas. No item 4, 83 professores, ou seja, 54,6%, discordam total ou parcialmente que os alunos ainda estão aprendendo a se relacionar com os professores, por isso são agressivos com os mesmos.

O item 1 refere-se a uma causa relacionada aos docentes e mostra haver uma majoritária discordância acerca dessa determinada questão, ou seja, 91 professores (59,9%) discordam total ou parcialmente da opção de que não sabem como lidar com as provocações dos alunos.

Portanto, tivemos mais discordâncias do que concordâncias nas respostas dos professores. Isto nos alerta para o fato de não termos apresentado opções que representam o fazer diário desses professores no questionário. Deficiência que procuramos superar nas entrevistas com os 12 professores das três escolas. Se não são estas as causas das agressões verbais ou psicológicas e físicas, quais seriam elas?

Pareceu-nos, pelas respostas, haver uma concordância maior com o item 2, ou seja, que os professores tendem a localizar as causas de tais agressões na sociedade ou nos alunos. Porém, há necessidade de se retomar esse ponto nas análises das entrevistas, o que será feito no capítulo 5.

#### **4.5.2. As estratégias de resolução que os professores recorrem para fazer face às situações de agressão verbal, ou violência psicológica ou física entre aluno-professor.**

Na **tabela 20**, apresentam-se os resultados percentuais das estratégias dos professores face às situações de agressão verbal, violência psicológica ou física dos alunos relativos à seguinte questão: *Quando se vê envolvido numa situação de brigas e agressão verbal, violência psicológica ou física dos alunos, o que faz?*

Para responder esta pergunta, os professores tiveram cinco opções: *nunca*, *poucas vezes*, *algumas vezes*, *muitas vezes* e *sempre*. Eles deveriam responder levando-se em conta os seguintes itens elaborados pelo pesquisador:

Item 1 - Deixo passar porque vejo que os alunos atuais são violentos;

Item 2 - Não faço nada, porque entendo que são normais os problemas de violência na escola;

Item 3 - Deixo claro ao aluno, que a escola não permite comportamento de violência;

Item 4 - Zango-me muito e dou-lhe um castigo;

Item 5 - Faço entender ao aluno que insultar o professor é violência psicológica;

**Tabela20:** Respostas das estratégias dos professores em situação de agressões verbais, psicológicas ou físicas com alunos na sala de aula

Estratégias	Nunca		Poucas vezes		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Estratégia 1- Deixo passar porque são violentos	57	37,5	60	39,5	25	16,4	8	5,3	2	1,3
Estratégia 2- Não faço nada porque considero normal	63	41,1	68	44,7	14	9,2	6	3,9	1	0,7
Estratégia 3- deixo claro ao aluno que a escola não permite o comportamento	7	4,6	10	6,6	25	16,4	25	16,4	85	55,0
Estratégia 4- Zango-me e dou um castigo	5	3,3	27	17,8	0	0,0	39	25,7	81	53,3
Estratégia 5- Faço entender ao aluno que insultar o professor é violência psicológica	30	19,7	28	18,4	37	24,3	42	27,8	15	9,9

Fonte - autor

Diante das respostas da tabela acima, pode-se perceber que: A maioria dos professores nunca ou poucas vezes deixa passar as agressões que sofrem por parte dos alunos, seja porque os consideram violentos ou porque apresentam as agressões consideradas como comportamentos normais (item1).

Também se vê que a maioria castiga, o que deixa claro que as escolas permitem, e explícita que insultar os professores caracteriza-se como uma violência psicológica. Sendo assim, ao concordarem com o pesquisador, sugerem ver as agressões não como indisciplina, mas como violência psicológica.

Para Bourdieu; Paseron (2001) existe na sociedade um arbitrário cultural que privilegia uma só cultura como forma universal, como a mais valorizada socialmente. Esse arbitrário constitui uma hierarquia cultural.

Com essa argumentação central, os autores nos trazem a formulação do conceito de violência simbólica, ou seja, a imposição da cultura de um grupo como verdadeira, como a única a ser seguida, negando a cultura do outro e a necessidade da relação de alteridade como indício de uma escola e de uma sociedade democrática. Essa “legitimidade” se divide em quatro dimensões:

- Duplo arbitrário da ação pedagógica: isto é, a ação pedagógica (conteúdos práticos, métodos, saberes, etc.) é uma imposição a partir do mérito que impõe uma cultura pedagógica como sendo universal;
- Autoridade pedagógica: se manifesta como violência simbólica na medida em que se apresenta na sua legitimidade;
- Trabalho pedagógico: surge para produzir um “Habitus”<sup>30</sup> que contribuirá para a imposição de um arbitrário cultural.
- Sistema de ensino: deve produzir as condições institucionais que permite aos agentes exercer um trabalho pedagógico que reproduza o arbitrário cultural (BOURDIEU; PASERON, 2001 p.210).

E essa violência parece-nos ser resolvida pela punição, retomada das normas de funcionamento das escolas e vigilância para se garantir o controle dos alunos pelos professores que fazem uso do arbitrário cultural nas três escolas pesquisadas.

Para qualquer profissional de educação, é importante encarar a presença na escola de comportamentos de indisciplina e de violência escolar dos alunos como um desafio contemporâneo e também como uma ocasião privilegiada para que a ação docente se afirme, busque soluções coletivas para lidar com esses fenômenos, promova o repensar das escolas em estudo e admitam que a escola de antigamente é diferente da escola de hoje. No caso específico do sistema educativo moçambicano, apesar de ser atravessado pelo sistema repressivo colonial, depois da independência 1975, Moçambique não escapou de novas correntes pedagógicas. Contudo, advindo desses pensamentos contemporâneos, foram introduzidas no sistema educativo, novas formas de ver o aluno na sua relação com os professores diferentes do modelo da educação colonial, essencialmente de cunho behaviorista, que entende que se educa por meio de reforços positivos e punições.

Depois da independência em 1975, o aluno passou a ser visto como sujeito do processo de ensino e aprendizagem como advogam as correntes psicológicas (Piagetiana, e Humanista) e a corrente pedagógica (A Escola Nova). As formas de manifestações de condutas não devem ser encaradas apenas como problema do novo aluno, como se o aluno de antigamente fosse melhor que o atual. Uma das responsabilidades do professor é organizar situações didáticas que favoreçam o

---

<sup>30</sup>Sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social do sujeito e seriam predispostas a funcionar como estruturas estruturantes.

desenvolvimento dos alunos, despertar neles o querer aprender, uma vez que esse não é um valor natural, mas construído historicamente.

#### 4.5.3. Objetivos educativos usados pelos professores face às situações de violência verbal, ou psicológica e física.

Na **tabela 21** ilustra os objetivos educativos usados pelos professores das três escolas de Maputo face às situações de violência verbal, ou psicológica e física envolvendo professor e aluno na sala e fora da sala. Para responder a esta pergunta, formulamos a seguinte questão: *Numa situação de violência escolar qual é o seu objetivo de enfrentamento à violência na sala de aula?*

Os professores tiveram cinco opções de resposta: *discordo totalmente, nem concorda e nem discordo, concordo e concordo totalmente*. Eles deveriam responder levando em conta os seguintes itens elaborados pelo pesquisador:

Item 1 - Que esta situação não afete o rendimento de outros alunos

Item 2 - Que recebam o castigo que merecem pelos seus atos.

Item 3 - Que os alunos respeitem os professores e outros atores da escola.

Item 4 - Que cumpram as regras de civismo na escola

Item 5 - Que peçam desculpas aos professores e colegas da sala

Item 6 - Que seja expulso da escola pelos seus atos

**Tabela 21:** Valores absolutos e percentuais para os objetivos educativos visados pelos professores na escola quando acontecem situações de agressões dos alunos contra os seus professores na sala .

Objetivos	1. Discorda totalmente.		2. Discordo		3. Nem concordo e nem discordo		4. Concordo		5. Concordo totalmente	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Item 1: Que não afete o rendimento dos alunos	27	17,8	11	7,2	15	9,9	<b>59</b>	<b>38,8</b>	<b>40</b>	<b>26,3</b>
Item 2: Que seja castigado	<b>44</b>	<b>28,9</b>	<b>18</b>	<b>11,8</b>	30	19,7	<b>45</b>	<b>29,6</b>	<b>15</b>	<b>9,9</b>
Item 3: Que os alunos respeitem os professores	13	8,8	8	5,3	3	1,9	<b>44</b>	<b>28,9</b>	<b>84</b>	<b>55,3</b>
Item 4: Que cumpram as regras	16	10,5	11	7,2	0	0,0	<b>82</b>	<b>53,9</b>	<b>43</b>	<b>28,3</b>
Item 5: Que peçam desculpas aos professores e colegas	16	10,5	2	1,3	20	13,2	<b>57</b>	<b>37,5</b>	<b>57</b>	<b>37,5</b>
Item 6: Que seja expulso da escola	<b>50</b>	<b>32,9</b>	<b>33</b>	<b>21,7</b>	57	37,5	3	2,0	9	5,9

Fonte - autor

Relativamente aos objetivos visados para a resolução de agressões dos alunos aos professores, verifica-se que *os itens 1, 3, 4, e 5* nos permitem dizer que os

professores *concordam e concordam totalmente* com as opções propostas pelo pesquisador como:

Obter o respeito de seus alunos por meio do cumprimento de regras de civismo da escola,

E junto com isto estão preocupados com o rendimento dos mesmos, pois esta situação pode prejudicar a aprendizagem dos conteúdos escolares. Objetivos mais pedagógicos e reguladores dos comportamentos do que propriamente punitivos.

Através da análise das respostas referentes aos *itens 2 (aplicar castigos pelos atos de violência) e 6 (expulsar os alunos da escola)*, opções propriamente punitivas, observa-se que as quantidades de posicionamentos favoráveis e contrários são similares. Ou seja, 60 (39,5%) dos 152 da amostra, concordam ou concordam totalmente com esses objetivos educativos; número não muito inferior dos que discordam e discordam totalmente, 62, ou seja, (40,8%). Assim, vemos uma polarização entre se aplicar ou não castigos aos comportamentos de agressões dos alunos, revelando que os professores, ainda seguem os pressupostos de uma educação tradicional como nos lembra Nunes (2000). De acordo com o autor, os castigos escolares foram parte integrante do processo metodológico tradicional que acompanhou a educação durante vários anos, até surgirem questionamentos, discussões e debates que defendiam a criação de novos regulamentos escolares para abolir os castigos (NUNES, 2000, p.371).

Finalmente, sobre o item 6, referente à expulsão dos alunos, 83 professores (54,6%), ou seja, a maioria, discorda e discorda totalmente dessa prática. Através dos números referentes à repercussão dos itens 2 e 6, podemos inferir que os professores objetivam, então, o melhor rendimento de seus alunos, que eles cumpram as regras de condutas das escolas e os respeitem, segundo as opções apresentadas pelo pesquisador.

Sintetizando os resultados obtidos por meio do questionário, percebemos que na **situação 1**, ao tratar a existência de comportamento perturbador na sala de aula durante a realização de exercícios escolares, o aluno não entende o motivo ou a causa desse comportamento deve-se ao fato dos alunos serem indisciplinados e não participativos em sala de aula, isto em relação às três escolas estudadas. Além disso, os docentes isentam a escola e a si mesmos dos motivos de tal perturbação por parte dos alunos ao discordarem totalmente da possibilidade de a natureza da atividade de aprendizagem poder vir a ser o motivo/causa de tais comportamentos. Essas condutas dos alunos vêm sendo um dos fatores mais influentes no fracasso dos professores como já demonstrou a pesquisa de Veiga, (1999).

Os docentes, para fazerem face aos comportamentos perturbadores dos alunos, adotam várias estratégias, desde a ajuda à realização dos exercícios até o controle dos comportamentos dos alunos, como mandar calar, reprovar na disciplina que leciona; entretanto, envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem procurando resolver as atividades que os alunos apresentam dúvidas não refletem sobre as suas metodologias e práticas de ensino.

Os objetivos educativos dos professores das escolas de Maputo para as *formas de mandar ficar calado; ameaçar o aluno que pode reprovar na disciplina. procurar saber se o aluno está com alguma dúvida* relacionam-se com a intenção de promoverem o cumprimento das regras de convivência, de respeito para com os professores e a realização de atividades escolares para se obter um bom rendimento dos alunos e promover um bom clima para a aprendizagem dos mesmos.

Em relação à **situação 2**, ou seja, aos confrontos dos alunos contra o professor acerca da avaliação, de notas negativas dos alunos, os dados ilustram que os professores escolhem dentre as opções trazidas pelo questionário o fato de os alunos serem violentos demais e a desvalorização da figura do professor. Para enfrentar esses confrontos, os tutores usam basicamente como instrumento de controle as notas – baixas ou altas-, de acordo com o que pensam ser mais eficaz no momento dos conflitos. As notas, geralmente, são eficazes instrumentos de controle dos estudantes em praticamente todas as escolas que adotam a avaliação como punitiva das ações não desejadas.

A ideia de avaliação como forma de controle dos alunos remete também a diferentes metodologias, concepções, contextos em que pode estar inserida. No entanto, para compreender o que fundamenta seus objetivos e procedimentos, cabe questionar o seu lugar no processo de ensino aprendizagem; ou seja: qual a relação entre o uso de notas escolar e o controle de comportamentos dos alunos na sala de aula? A resposta a essa pergunta é fundamental para compreendermos as posições dos professores das três escolas face aos objetivos perseguidos pelos mesmos.

No que diz respeito à cultura avaliativa que os professores adotam, não podemos esquecer a base autoritária e disciplinadora que a constituiu e que ainda fundamenta a organização pedagógica e burocrática das escolas. As práticas educativas, inclusive as avaliativas, refletem o caráter sócio histórico e cultural da educação, do mesmo modo que como ressalta Cipriano (2007), embora tenhamos nas escolas um discurso de desejo de formação dos alunos por meio de processos de aprendizagem significativos, de promover sujeitos, emancipar mentes e transformar o meio social via formação reflexiva



e crítica, a avaliação permanece repressora, sem considerar o histórico e o processo de cada aluno, e sem auxiliar o docente a elaborar estratégias para práticas de ensino futuras. “A avaliação na sala de aula tem que estar para além do autoritarismo. O autoritarismo da avaliação exclui ou ignora um fazer com a responsabilidade pelo aprender e para a emancipação do aprendiz”. (CIPRIANO, 2007, p. 45).

Os objetivos educativos perseguidos pelos professores quando surgem comportamentos perturbadores dos alunos revelam preocupações maiores com a construção de boas relações entre professores e alunos do que com a punição desses. Tal quadro é visto quando são escolhidas as seguintes respostas:

- Que os professores e alunos não se vejam como inimigos;
- Que os alunos respeitem as funções dos professores;
- Que as notas não sejam um impedimento para uma boa relação entre professores.

Para a **situação 3**, relacionada a brigas, falta de respeito perante a figura de autoridade do professor em sala de aula ou fora da sala de aula, em que o este é envolvido numa situação de agressão verbal, violência psicológica ou física, os resultados relevantes indicam causas exteriores à escola para as agressões verbais e psicológicas ou físicas, visto que continuamente os alunos assistem a exemplos de violência na sociedade Moçambicana.

As estratégias escolhidas pelos professores para essa situação indicam que a escola não é o lugar para a prática de comportamentos de indisciplina ou de violência escolar, e, outra vez, conferem castigos aos alunos. Os objetivos visados para a resolução de comportamentos perturbadores é o respeito por meio do cumprimento de regras de civismo da escola e a garantia do rendimento dos mesmos, pois essa situação pode prejudicar a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Dessa forma, os resultados obtidos sugerem que os professores das três escolas de Maputo em Moçambique afirmam que:

1. Há existência de indisciplina e de violência escolar por parte dos alunos, como sugerido pelas perguntas e opções de resposta do questionário;
2. A maior parte dos professores dessa amostra já esteve envolvida em situações de indisciplina e violência escolar com alunos e conhecem colegas que já estiveram envolvidos em situações de indisciplina e violência escolar;
3. Os motivos da existência desses fenômenos são atribuídos majoritariamente à violência que os alunos assistem na sociedade moçambicana;

4. A indisciplina ou a violência na sala de aula têm relação também, embora essa opção se mostre minoritária, com a falta de compreensão de exercícios ou atividades escolares por parte dos alunos; e, quando assim acontece, os professores optam por ajudar os mesmos ou às vezes resolvem a atividade;
5. Quando os docentes intervêm sobre a indisciplina ou violência que sofrem por parte dos educandos, eles têm em vista o cumprimento das regras de convivência na escola, a aquisição do respeito da classe por meio de castigos como o uso de notas baixas, ou de recompensas, como a adoção de notas mais altas a fim de evitarem o confronto entre as partes.
6. As professoras do sexo feminino dão maior peso a violência do que os professores do sexo masculino.
7. Atendendo à natureza das estratégias, os dados indicam que nas respostas dos professores, o grupo com menos anos de experiência entre ambos os sexos se diferencia dos mais experientes na forma de lidar com a indisciplina e violência escolar na sala de aula. Os mais experientes tendem a usar, métodos não punitivos ( conversas com os alunos e os encarregados de educação), enquanto os mais novos na carreira docente, optam por aplicação de castigos, para serem reconhecidos como autoridades escolares.

Em suma, observa-se, nas três escolas pesquisadas, ocorrências mais comuns de indisciplina escolar como o desrespeito aos professores, o descumprimento das normas de conduta escritas no regulamento interno das escolas, ausência de bom clima de aprendizagem, não cumprimentos de regras de convivência. Como também as ocorrências mais comuns de violência escolar que se manifestam pelas brigas entre professores e alunos fora da escola, apedrejamento de professores por parte de gangues de alunos quando aqueles lhes atribuem notas baixas.

Todavia, sabedores das limitações da aplicação desse questionário, recorreremos às entrevistas individuais que nos proporcionaram informações mais aprofundadas e relevantes a respeito dos motivos das indisciplinas e violência escolar, da frequência que ocorrem das características dos alunos e das soluções encontradas pelos professores para resolução desses fenômenos. É o que iremos fazer no próximo capítulo ao apresentarmos a análise qualitativa dos dados empíricos das 12 entrevistas realizadas com os professores das três escolas de Maputo.

## **CAPÍTULO V - ANÁLISE QUALITATIVA DO MATERIAL EMPIRÍCO: ENTREVISTAS**

A recolha de dados qualitativos desta tese foi realizada nas mesmas três escolas públicas do Ensino Secundário Geral pertencente ao Ministério da Educação de Moçambique nas quais aplicamos o questionário. Duas situadas na cidade de Maputo, nomeadamente, a Escola Josina Machel e a Escola Francisco Manyanga; a terceira, Escola São Dâmaso, localizada na província de Maputo. Foram entrevistados 12 professores, ou seja, cada escola participou com 4 professores, que se ofereceram de forma voluntária

A pesquisa do campo teve início no segundo semestre de 2014, nas referidas escolas, com o objetivo de entender o que os docentes de tais instituições de Maputo pensavam sobre a presença de indisciplina e violência em seus locais de trabalho. Os professores que participaram das entrevistas são todos efetivos, ou seja, são docentes segundo as normas laborais Moçambicanas, não precisam assinar contratos anuais com o Ministério da Educação de Moçambique, fazem parte do quadro da carreira docente e trabalham nas escolas há mais tempo. Optamos por essa escolha por acreditar que esses profissionais detinham mais subsídios ou experiências para explicitar suas interpretações sobre a presença de indisciplina e violência nas escolas.

A partir das primeiras observações feitas no dia 16 de julho de 2014, nas três séries ou classes (8<sup>a</sup>, 9<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup>), ainda em caráter exploratório, pude constatar que todos os 12 professores participantes nas entrevistas retirados nos 152 da nossa amostra desta pesquisa são servidores públicos permanentes e trabalham na escola todo o período. Não participaram das entrevistas professores em regime de contrato, porque a rotatividade destes era uma constante, ocasionando um tempo escasso para que esse profissional conhecesse os mecanismos de funcionamento da escola.

A essa altura, definimos, por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa, entendemos que só seria possível compreender as interpretações dos professores sobre a presença de indisciplina e violência escolar por meio de entrevista.

Assim, os resultados qualitativos complementam a análise quantitativa, os quais se centraram na análise de 152 questionários respondidos pelos professores das três escolas mencionadas, através de três situações cotidianas elaboradas pelo pesquisador.

Para aprofundar o meu entendimento acerca desta abordagem e produzir a minha significação em torno da realidade escolar de três escolas de Maputo, apropriei-me de pressupostos teóricos pertinentes ao entendimento sobre indisciplina e violência escolar presentes no campo da Análise do Discurso de linha francesa, fundada por Michel Pêcheux e Michel Foucault; Norman Fairclough, discurso e mudança social; e Mikhail Bakhtin, teoria de enunciação; de modo a poder compreender o assunto em abordagem, analisar os recortes discursivos obtidos nas entrevistas com professores e, finalmente, evidenciar as causas de indisciplina e violência, as características dos alunos indisciplinados e violentos, formas de resolução de indisciplina e violência escolar, os efeitos da indisciplina e violência na atividade do professor na sala de aula.

Para Pêcheux (1982 *apud* Fairclough, 1992, 2001), as palavras mudam seu sentido de acordo com as posições de quem as usa; já para Bakhtin (1979,2011), cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos de enunciados, os quais se denominam *gêneros de discurso*. Neste caso, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional. Todo estilo está indissociavelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário em qualquer campo da comunicação discursiva – pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo particular. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da subjetividade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo pessoal.

Pereira (2004), também observa que:

Para as ciências da saúde, humanas e sociais os dados qualitativos são a representação simbólica atribuída a manifestações de um evento qualitativo. É uma estratégia de classificação de um fenômeno aparentemente imponderável que, fixando premissas de natureza ontológica e semântica, instrumentaliza o conhecimento do evento, a análise do seu comportamento e suas relações com outros eventos. Os dados qualitativos normatizam e conferem um caráter objetivo à sua observação e, constitui uma alternativa para a pesquisa qualitativa, que se ocupa da investigação de eventos qualitativos com maior oportunidade para a subjetividade do pesquisador (PEREIRA, 2004, p.21-22).

Sabíamos, então, da necessidade de mergulhar e entender de perto e de dentro a dinâmica em que as Escolas Josina Machel, Francisco Manyanga e São Dâmaso encontravam-se inseridas. A abordagem qualitativa permitiu que gestos, palavras,

entonações de voz, silêncios, nervosismos fizessem parte de uma observação acurada e que contribuíssem para a construção e o desenvolvimento desta pesquisa visando à compreensão dos modos como as interpretações eram construídas acerca da indisciplina e violência naquelas escolas.

Tosta e Marra (2008), por sua vez, embora considerem a importância fundamental dos indicadores quantitativos para se obter um mapa de violência escolar em termos da abrangência e aceleração do fenômeno, dizem que muito se obtém da compreensão mais profunda de sua dinâmica, quando o pesquisador conhece, prioritariamente, não o *quanto*, mas o *como* e o *porquê* a situação acontece. Essa dimensão pode ser capturada através da abordagem qualitativa, e nessa, a observação participante permitiu ao pesquisador mergulhar na realidade em foco junto com os professores.

Dessa forma, neste capítulo, vamos procurar analisar os discursos produzidos ao se apresentar as questões aos 12 professores relativas à presença dos fenômenos da indisciplina e da violência nas três escolas de Maputo. Colocamos aos docentes as seguintes questões:

1. Existem atos de indisciplinas em sua sala de aula? Sim, quais? Com qual frequência eles acontecem?
2. Quais as causas da indisciplina escolar na sala de aula?
3. Quais as características dos alunos que praticam esses atos de indisciplina escolar?
4. Como você resolve esses atos de indisciplina escolar?
5. Quais as implicações da indisciplina escolar para a atividade docente?
6. Como você define indisciplina escolar? As mesmas perguntas foram elaboradas em relação à presença da violência escolar.

No quadro 01, apresentamos os 12 professores que participaram das entrevistas da nossa pesquisa, as disciplinas que lecionam, o tempo de serviço, o nível acadêmico e as escolas que trabalham.

**Quadro 01** – Os nomes fictícios dos 12 professores que participaram das entrevistas nas três escolas de Maputo

Nome/entrevista	Curso	Tempo de serviço	Nível acadêmico	Escola
Rosa entrevista 1	Inglês	12 anos	Licenciada	E. São Damaso
Regina/entrevista 2	Biologia	12 anos	Licenciada	E. São Damaso
Mário/entrevista 3	Português	7 anos	Licenciado	E. São Damaso
Mateus/entrevista 4	Psicologia Escolar	8 anos	Licenciado	E. São Damaso
Saulo/entrevista 5	Português	7 anos	Licenciado	E. Josina Machel
Mariana/entrevista 8	Biologia	33 anos	Licenciado	E. Josina Machel
Pedro/entrevista 7	Educação Física	7 anos	Licenciado	E. Josina Machel
Brito/entrevista 6	Física	8 anos	Licenciado	E. Josina Machel
Gabriel/ entrevista 9	Matemática	12 anos	Mestrado	E.F. Manyanga
Carlos/ entrevista 10	Português	5 anos	Licenciado	E.F. Manyanga
Joaquim/ entrevista 11	Português	40 anos	Licenciado	E.F. Manyanga
Rodrigo/ entrevista 12	Filosofia	10 anos	Licenciado	E.F. Manyanga

Fonte- autor

Inicialmente, vamos analisar os dados das entrevistas relativos à indisciplina escolar, para, depois, analisarmos os relativos à violência escolar. Assim, para começar nosso trabalho, buscaremos sintetizar as respostas dos professores sobre a presença de indisciplina escolar nas três escolas:

**Quadro 02:** Síntese das repostas dos professores sobre indisciplina escolar nas três escolas de Maputo

Perguntas	Respostas
1. O que é indisciplina escolar para os professores?	Todo comportamento, atitude ou conduta que perturba, viola as regras, leis, do regulamento interno escolar, sistematicamente.
2. Quais os principais atos de indisciplina na sala de aula?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Barulho</li> <li>• Conversas</li> <li>• Risos</li> <li>• Brincadeiras</li> <li>• Provocações</li> <li>• Pulos</li> <li>• Ameaças</li> <li>• Falta de respeito ao professor</li> <li>• Desprezo</li> <li>• Xingamento</li> <li>• Desobediência ao professor</li> </ul>
3. Qual é a frequência dos atos?	Os atos de indisciplina acontecem frequentes e durante aula.
4. Quais as principais causas/motivos de indisciplina?	<p><b>Causas relacionadas aos professores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas desmotivantes</li> <li>• Fraco domínio da disciplina</li> <li>• Não planeamento de aula</li> <li>• Ausência de definição de regras de conduta na sala de aulas</li> </ul> <p><b>Causas ou fatores individuais da indisciplina:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hiperatividade</li> <li>• Fraco domínio dos conteúdos</li> <li>• Roubos de material didático e celulares</li> <li>• Falta de acompanhamento dos pais às atividades escolares devido ao excesso de trabalho</li> <li>• Consumo de drogas</li> <li>• Bebidas alcoólicas</li> <li>• Perda de valores éticos e morais</li> <li>• Falta de respeito</li> <li>• Desprezo</li> <li>• Preconceito para com os professores devido aos salários baixos</li> <li>• Influência política dos pais dos alunos</li> <li>• Problemas culturais</li> <li>• Novelas</li> </ul> <p><b>Condições de funcionamento das escolas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouco espaço e mobiliário escolar</li> <li>• Turmas numerosas</li> <li>• Falta de material didático</li> <li>• Regulamento escolar interno desajustado</li> <li>• Falta de orientação escolar</li> </ul>
5. Quais as formas de Resolução de indisciplina na sala de aula?	<p><b>1-Resoluções Punitivas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Limpeza do banheiro e do recinto escolar,</li> <li>• Suspensão,</li> <li>• Reprovação,</li> <li>• Marcação de faltas,</li> <li>• Chamada de atenção,</li> <li>• Encaminhamento à direção da escola,</li> </ul> <p><b>2- Aconselhamentos Psicológicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encaminhamento ao gabinete de atendimento psicológico.</li> </ul> <p><b>3- Resoluções formadoras</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversas;</li> <li>• Diálogos com alunos, pais e encarregados de educação;</li> </ul>

<p>6. Quais as características dos alunos indisciplinados nas três escolas de Maputo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chamada de atenção,</li> </ul> <p><b>Alunos socialmente vulneráveis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos cujos pais são pobres</li> <li>• Alunos Conflituosos</li> <li>• Alunos com problema de socialização, fechados.</li> <li>• De ambos os sexos (feminino e masculino)</li> <li>• Alunos com idades compreendidas entre 13 a 18 anos</li> </ul> <p><b>Alunos Hiperativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agitados</li> </ul> <p><b>Alunos com famílias economicamente estáveis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos cujos pais são ricos</li> <li>• Alunos que vivem com empregadas ou diaristas.</li> </ul>
<p>7. Quais as implicações Pedagógicas de indisciplina para o trabalho docente?</p>	<p><b>Para o aluno:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Insucesso escolar e expulsão da escola</li> </ul> <p><b>Para o professor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fraco desempenho</li> <li>• Não cumprimento do programa da disciplina</li> <li>frustrações</li> <li>• Desmotivação</li> <li>• Perda de autoridade</li> </ul>

Fonte - Autor

Neste quadro - resumo, podem-se apreciar as respostas dos professores às questões colocadas na entrevista sobre a presença de indisciplina na sala de aula nas três escolas em estudo. Essas questões fundamentam-se na compreensão das interpretações sobre a indisciplina que os professores constroem nas suas relações sociais com os alunos nas referidas escolas. Essas interpretações serão analisadas por meio dos depoimentos dos discentes.

## 5.1. O retrato do fenômeno de indisciplina na sala de aula

### 5.1.1. Tipos de indisciplina e sua frequência na sala de aula

De acordo com os professores, os principais tipos de indisciplina que acontecem na sala de aula nas três escolas de Maputo são: barulho, conversas entre alunos, risos, brincadeiras, provocações, pulos, ameaças, falta de respeito, desprezo, xingamento e desobediência ao professor.

A recorrência desse conjunto de atos apontados pelos tutores corrobora com uma série de estudos que têm chamado a atenção para o fato de que não é fácil determinar *a priori* quais os comportamentos que devem ser considerados como indisciplina, já que eles só o serão em determinados contextos (incluindo, também, aspetos subjetivos dos intervenientes). Ainda nesse sentido, tem-se verificado um esforço no sentido de



inventariar e elaborar os tipos ou categorias mais comuns dos comportamentos considerados pelos professores como indisciplina. (AMADO, 2001, p.102).

Na revisão bibliográfica de Doyle (1986 apud Amado, 2001), aponta-se com mais frequência os seguintes comportamentos de indisciplina: atraso, interrupções, falta de material, desatenção, conversas, gritos, ligeiras formas de agressão física e verbal. Formas mais violentas de agressão acontecem, mas raramente.

Segundo Amado (2001), os professores preocupam-se no sentido de que os alunos ouçam o que é dito na aula e executem devidamente as tarefas, para se obter o ambiente propício a esta exigência, é necessário o silêncio, bem como todo um conjunto de outros componentes de carácter linguístico, quinestésico (estar bem sentado, controlar os movimentos, olhar para a frente), proxémico (não se deslocar) e sociais (não conversar com os pares). São esses componentes que traduzem o compromisso dos interactuantes de que fala Goffman (1974 citado por Amado, 2001) e que obriga os alunos a participar na atividade principal da interação, mas o desrespeito pelo compromisso nem sempre é aberto e declarado, existindo um conjunto variado de comportamentos estratégicos que permitem ao aluno salvar a face (DOYLE, 1986, HARGREAVES, et al, citados por AMADO, 2001, p.103).

Por seu turno, Hargreaves e colaboradores (1975) dizem que, as regras da aula versam sobre um conjunto de comportamentos desviantes que se podem agrupar em cinco temas fundamentais da conversa, do movimento, do tempo, da relação professor-aluno e da relação-aluno-aluno (HARGREAVES, 1975, citado por AMADO, 2001, p.103).

Corroborando os estudos de Amado (2001), Hargreaves et al (1975), Doyle (1986), Mariana e Gabriel, dois professores das escolas pesquisadas, diante do questionamento do pesquisador sobre quais os principais atos de indisciplina vividos nas escolas em estudo, afirmam:

Eu fui vítima de indisciplina, sofri várias vezes. Os alunos fazem indisciplina por estarem embriagados, ou por consumo de drogas. Às vezes eles cometem atos de indisciplina, o professor manda sair da sala, eles não aceitam sair. Falam que não vamos sair, o professor insiste para os alunos saírem da sala, simplesmente, não saem. Como eu sou mulher tenho medo, se for rapaz não lhe toco. Às vezes os colegas quando vem que a aula esta parada, os colegas tiram ele para fora da sala de aula. Estes atos são: Barulho, conversas, risos, brigas entre aluno. Acontecem várias vezes (Mariana, entrevista 8).

Mariana diz que ela sofreu várias vezes com os atos de indisciplina dos alunos na sala de aula. De acordo com a professora, os alunos praticam indisciplina por estarem

embriagados ou por consumirem drogas (ela não especificou o tipo de substância que os alunos fazem uso). Ela disse que, na ocasião em que eles cometem atos de indisciplina na sala de aula, quando os manda sair, os alunos não aceitam sair. Ela tem medo por ser mulher e, se for um rapaz o autor da indisciplina, ela não lhe toca. Quando assim acontece, são os próprios colegas que, ao verem que a professora interrompeu a aula, retiram o(s) colega(s) da sala.

O medo que a professora Mariana se refere pode ser reflexo das consequências do totalitarismo político do sistema mono partidário 1975-1992, que a mulher atravessou depois do período pós- independência. O conceito de emancipação da mulher definia-se, obrigatoriamente, pela filiação da mulher na organização da mulher Moçambicana, uma organização de massas do partido no poder. Por outras palavras, toda a mulher que não estivesse filiada, ou não participasse nos trabalhos voluntários idealizados pelo partido Frelimo através da sua OMM<sup>31</sup> não era emancipada. Na tentativa de construção do estado-nação então idealizado em 1975, o partido Frelimo não tomou em consideração as relações culturais dos povos de Moçambique, mas apenas ideológicas e rígidas que não correspondiam nem ao princípio da liberdade feminina e muito menos ao princípio que norteava a construção do homem novo.

Porém, embora todas as mulheres fossem obrigadas a emancipar-se segundo os ditames do partido-estado, e tivesse um papel crucial na alfabetização das mulheres é preciso ter em conta que o medo enquadra no quadro social de inferioridade feminino que a sociedade masculina sempre atribui às mulheres no contexto moçambicano. Entendemos que o medo da professora Mariana frente às ameaças de alunos do sexo masculino é um fato social, que atravessa séculos que se constituiu histórica e culturalmente durante a nossa história como um povo. É como nos ensinou Vigotski (1983/1995) nos transformamos em pessoas histórico-culturais o tempo todo, estamos em constante transformação por meio de nossas vivências culturais.

O medo da professora não é o mesmo medo dos professores homens, por que existem fatores que podem explicar a posição social da professora Mariana. Primeiro, a sociedade moçambicana é atravessada por muitos séculos do machismo contra as mulheres, ela é vista como sujeito social que devia ficar em casa a cuidar dos filhos, não pode competir em igualdade de circunstância com os homens. Os alunos como

---

<sup>31</sup> Organização da Mulher Moçambicana, uma organização política filiada ao Partido Frelimo.

apropriam-se disso, nas relações familiares, quando chegam na escola não tem medo das professoras e afrontam-nas muito mais do que aos professores homens.

Segundo relata Mariana, os principais atos de indisciplina são: *barulho, conversas, risos e brigas* entre alunos. Ao falar da indisciplina, a docente transparece sentir medo da resistência dos alunos do sexo masculino que cometem indisciplina. Esse medo tem origem na condição das mulheres na sociedade Moçambicana diante dos homens que podem agredi-la não apenas com palavras, mas também fisicamente. Isto nos revela a frágil fronteira que há entre os atos de indisciplina e de violência nas escolas de Moçambique e em outras escolas. O medo que a professora Mariana revela no seu discurso foi também constatado no estudo de Rocha (*apud* GONÇALVES; TOSTA, 2008), intitulado Complexo de Emilio: da violência na escola à síndrome do medo contemporâneo Segundo este autor, atualmente se observa que a violência e o medo envolvem o imaginário e o discurso de alunos, de professores e de moradores de bairro, na sua maioria, periféricos. Os jornais, a todo o momento, divulgam reportagens de professores sendo agredidos, escolas depredadas, tráfico e consumo de drogas invadindo esse espaço, até a ocorrência de mortes dentro e/ou no entorno das escolas. Sem dúvida, essa sensação de anomia, isto é, de insegurança diante do caos instaurado, desenvolve, no contexto escolar, um sentimento de medo e de incapacidade para se controlar essa situação. Além disso, para o autor, o medo é parte de um sistema de classificação social o qual, todas as vezes que se desestabiliza, provoca nas pessoas a sensação de risco e/ou perigo.

Segundo Foucault (1984 citado por Fairclough, 2001, p.77), o discurso não é apenas o que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é a coisa para a qual e pela qual a luta existe, o discurso é o poder a ser tomado. Vejamos o depoimento do docente Gabriel:

Existe sim indisciplina, num universo de 1000 alunos, 48% praticam atos de indisciplina. Os alunos apresentam desvio de comportamento. Já não chamamos muito de indisciplinados, este termo está a desaparecer, chamamos estudantes com desvio de comportamento, são aqueles alunos que, sistematicamente cometem uma infração, quer dizer, atos de indisciplina na sala e na escola, andam fora das normas estabelecidas na escola. *Os principais atos são o barulho, gritos, insultos* entre alunos, lutas ou *brigas e desprezo*. Frequentemente estes atos acontecem na sala. (Gabriel, entrevista 9).

Esse depoimento nos chama a atenção para o fato de o docente não distinguir indisciplina de violência. Ele considera indisciplina como desvio de comportamento e ainda afirma que o termo *indisciplina*, no contexto das três escolas pesquisadas, está a desaparecer. Esse professor nos mostra a complexidade do fenômeno ao arrolar os atos

de indisciplina. Além das *brigas, insultos, barulho e desprezo*, Gabriel trata *as infrações* também como desvio de comportamento aqui a tendência clara de individualizar e culpabilizar os estudantes. Por essa postura, são os discentes quem apresentam desvios, problemas que levam aos atos de indisciplina, vistos muitas vezes como causas de violência nas escolas.

Essa confusão foi também encontrada em uma pesquisa realizada em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, Brasil, por Silva e Nogueira (2008). Segundo esses autores, existem confusões, oscilações no emprego dos termos e, em função disso, defendem a possibilidade e necessidade de distinção entre indisciplina e violência escolar. Esse estudo implica reconhecer a importância de se compreender melhor o fenômeno da indisciplina, entendida pelos autores como “comportamentos que violam mais diretamente as regras criadas estreitamente com vistas à garantia das condições necessárias à realização do trabalho pedagógico” (SILVA; NOGUEIRA, 2008, p.15-25).

No estudo de Silva (2007), as conversas também foram consideradas pelos professores como forma de desvio às regras da comunicação na aula, revelando-se como uma das mais instigantes, dada a sua grande complexidade e à enorme presença quantitativa que esse tipo de desvio ocupa em relação a todas as outras formas de indisciplina em sala. Ainda conforme Silva (2007), as conversas, os barulhos e os gritos provocados pelos alunos são geralmente condenados por todos os professores, embora alguns deles possam ser mais tolerantes a esse tipo de desvio (SILVA, 2007, p.118). Assim como Gabriel, professor entrevistado nesta pesquisa, Silva (2007) também trata a indisciplina como desvio. Isso nos remete a Amado (2001), quando este diz que as regras fazem parte de um conhecimento comum acerca da sala de aula desenvolvido por professores e alunos, e é esse conhecimento que lhes permite entender as imputações de desvio, mesmo quando não se fazem referências às regras em jogo. Nessa mesma linha, para Amado (2001), desvio é visto ao mesmo tempo como produto e processo da interação social, fruto de um conjunto complexo de transações entre uma pessoa que se comporta de determinado modo e outra pessoa ou grupo que responde de modo peculiar” (AMADO, 2001, p.102).

Estrela (1986), utilizando a observação naturalista na sala de aula, categorizou quatro incidentes de indisciplina frequentes na aula que muito se parecem com aqueles descritos pelos professores das três escolas de Maputo: Comportamentos que perturbam a comunicação na aula; Comportamentos que perturbam o rendimento do curso: deslocações, distrações e brincadeiras; Comportamentos que perturbam as relações humanas: relação com os pares e

com os professores; Comportamentos que violam os hábitos sociais estabelecidos (ESTRELA, 1986 citado por AMADO, 2001, p.104).

Por seu turno, Veiga (2001) afirma que, a indisciplina deve ser entendida “como comportamentos que violam as regras que servem para regular a convivência no espaço escolar para o melhor funcionamento da escola e que pode prejudicar o trabalho docente” (VEIGA, 2001, p.15).

Como vemos tanto Veiga (2001); Silva e Nogueira (2008) tratam a indisciplina escolar como transgressão de normas. Isto nos leva a dizer mais uma vez que a polêmica permanece e que há uma diversidade de compreensão desse fenômeno no mundo, e não apenas nas três escolas de Moçambique.

### **5.1.1. Frequência dos atos de indisciplina escolar na sala de aula**

Apresentados e discutidos os principais atos de indisciplina que ocorrem nas três escolas investigadas em Maputo, passaremos agora a apresentar a frequência destes. Os professores das três escolas de Maputo afirmam que os atos de indisciplina nas diversas salas em que atuam acontecem durante a aula.

Vejam o que o professor entrevistado, Mateus, nos disse sobre a frequência dos atos de indisciplina na sala de aula:

Neste caso, vou falar de todos os comportamentos ou ações que inviabilizam a aula (barulho, conversas, risos, etc). Para mim estes atos de indisciplina acontecem sempre. Neste caso, atos como barulho, sempre acontecem na sala de aula diariamente. Perturbações que acontecem entre alunos na sala de aula, podemos categorizar como indisciplina. Estes atos eu acredito que acontecem em qualquer momento, durante a aula, no decorrer das aulas essa indisciplina pode acontecer. Mas especialmente, quando o professor estiver a dar aula, vem a sua aula em algum momento perturbada com comportamento dos alunos. (Mateus, entrevista 4).

O docente considera que indisciplina escolar são os comportamentos ou ações que inviabilizam a aula e que acontecem diariamente. Além do *barulho*, acontecem *perturbações* no decorrer da exposição, principalmente quando o professor estiver a ensinar. Isto é, para Mateus, a indisciplina em sua sala de aula faz parte do processo de ensino e aprendizagem, embora muitas vezes inviabilizem o andamento do mesmo. Segundo Vasconcellos (2009, p.57), a crise da disciplina é muito séria e as queixas dos professores quanto a essa situação têm sido muito forte.

Mateus afirma que os atos de indisciplina perturbam o ambiente escolar e inviabilizam as atividades docentes de forma frequente nas três escolas estudadas, como também se viu na pesquisa da OCDE realizada em escolas brasileiras. Por seu turno,

Vasquez & Martinez (1996, citados por Amado, 2001) afirmam que não é estranho nem difícil compreender que os alunos espreitem as margens de manobra e, quando a ocasião se apresentar propícia, ultrapassem os limites do tolerável no desafio das normas. Ou seja, as relações de poder entre professores e alunos são uma constante nas salas de aula e muitas vezes são expressas pelos estudantes por meio da indisciplina, como forma de resistência e demonstração de força.

### **5.1.2. As principais causas de indisciplina eleitas pelos professores das três escolas de Maputo**

Segundo Amado (2001), a opinião pública e, sobretudo, o senso comum dos professores atribui, com frequência, a problemática da indisciplina de certos alunos a fatores de ordem psicológica e médica. O autor firma que a investigação não nega a importância de alguns desses fatores. Mas a questão de indisciplina é mais complexa do que culpabilizar os alunos e suas famílias. De acordo com Danke (2005), os professores colaboram na construção da indisciplina e nem sempre enxergam dessa forma as mesmas manifestações em contextos diferentes. Para Garcia (1999), as causas dos atos indisciplinados podem ser externas ou internas à escola. As primeiras envolvem a influência dos meios de comunicação, a violência social e os problemas no ambiente familiar. Já as causas internas são representadas pelo ambiente escolar, as condições de ensino-aprendizagem, os modos de relacionamento humano, o perfil dos alunos e sua capacidade de se adaptar aos esquemas da escola.

Segundo Fontana (2007), há anos atrás, a educação familiar era imposta pela força, ou seja, os pais aplicavam castigos quando a criança desobedecia suas ordens, em grande parte, usando a violência. Já nas décadas de 1960 e 1970, a educação familiar passou a ser regida pelos conceitos psicanalíticos e psicológicos que caracterizavam uma educação sem limites, o que gera reflexos até hoje (FONTANA, 2007). Entretanto, não podemos isentar a escola como também um fator que gera a indisciplina. Para Cruz e Gomes (2004), “fica evidente que o problema não se encontra só no comportamento indisciplinado dos alunos, mas no jogo de empurra entre a escola, a família e a sociedade”. (CRUZ; GOMES, 2004, p.73)

Ao serem questionados sobre as causas da indisciplina escolar, os professores afirmaram que existem: causas individuais dos alunos, às causas pedagógicas ligadas ao corpo docente, às causas institucionais relacionadas às condições das escolas, às causas sociais, culturais e políticas.

### Causas individuais da indisciplina dos alunos:

- Hiperatividade
- Fraco domínio dos conteúdos
- Roubos
- Consumo de drogas e bebidas alcoólicas
- Falta de respeito
- Desprezo

### Causas culturais e Sociais

- Perda de valores éticos e morais
- Falta de acompanhamento familiar
- Desvalorização do docente
- Novelas

### Causas políticas.

- Influencia política dos pais dos alunos,

### Causas institucionais ligadas às condições de funcionamento das escolas.

- Pouco espaço na sala de aula e mobiliário escolar;
- Turmas numerosas;
- Falta de material didático;
- Regulamento interno da escola desajustado a realidade das escolas;
- Falta de orientação escolar;

### Causas pedagógicas relacionadas aos professores:

- Aulas desmotivantes;
- Fraco domínio dos conteúdos;
- Não planejamento de aulas;
- Ausência de definição de regras de conduta na sala de aula;

### Vejamos o que o professor Carlos nos diz sobre essas causas:

O aluno quer distinguir-se diante do outro, mostrar-se que é diferente, fazer ver o outro que ele é mais vivo, mostrar o professor que é vivo, mostrar que é superior que o professor na sala de aula. Os alunos saem de casa com uma concepção pré-estabelecida em relação ao professor, eles sabem que o professor na sociedade moçambicana é aquilo que é, uma classe social não considerada, isso parte da própria influência dos próprios pais, a forma como os pais encaram o professor, transmite filho aquilo é professor hoje na sociedade moçambicana visto como pobre, o aluno entra na sala com o ar de desprezo, por que o professor na sociedade moçambicana não é nada. Então eles trazem consigo este preconceito da posição social do professor em Moçambique. Temos aqui alunos que, os pais são diretores das empresas, políticos, ministros, estes quando vem um professor, desvalorizam a figura do professor. O aluno sabe que o professor moçambicano tem salário magro, isso acaba influenciando o próprio aluno a não respeitar o professor. Os alunos não têm ética, perderam os valores éticos, não estão a ver o professor como um educador, não estão a ver o professor como um transmissor de conhecimento, não estão a ver como uma plataforma capaz de transmitir conhecimento e alavancar o país não, eles vem o professor como simples

coitado, a questão da falta de ética é que cria isso, por que os pais. Não transmitem as questões de ética para se poder valorizar a figura do professor, desvalorizam a figura do professor. Por vezes quando acontecem atos de indisciplina na sala com um aluno e professor toma medida, o pai vem a correr para a escola, pega o professor pelo colarinho, xinga em frente do filho, qual é o respeito que o filho vai ter com o próprio professor? (Carlos, entrevista 10)

Diante desse depoimento, podemos dizer que, na esfera educacional, a desvalorização dos professores não é algo isolado que acontece nas escolas de Moçambique. Pereira (2008) retrata o dilema do declínio docente que parece se alinhar ao dilema do declínio da imagem do pai. Esse autor, partindo da escuta das lamúrias dos professores, formulou sua tese: o mestre só o é provisoriamente, como um “deus de prótese”, destacável, provisório e suplente. Para ele, há certo alinhamento entre ambos declínios. Pereira (2008) citando Freud (1939) presentifica o discurso pedagógico como moralidade: “quando a sociedade, de uma maneira geral, estabelece o bom e o mau, o virtuoso e o vicioso, o disciplinado e o travesso, exige-se sempre a mesma coisa, a saber, uma renúncia pulsional sob a pressão da autoridade que ‘substitui o pai’” (FREUD 1939 *apud* PEREIRA, 2008, p. 43).

Autoridade que, por um lado, merece admiração, sujeição e temor; por outro, é desmascarada como impostora, uma vez que a função paterna não pode ser encarnada. Essa ambivalência é a mesma que, com relação ao criador do mito, manifesta a nostalgia do pai e a vinculação de sacralidade com mestria. A etimologia da palavra *sagrado* – algo em que não se pode tocar – é recuperada para pensar tal vinculação: *sacratu*, do latim *sacre*, deriva *consecrare*, que significa *tanto sagrado ou consagrado*, como também, *execrável, infame, detestável*. Assim, “o mestre ao ser sacralizado, assim como o pai da horda, não somente torna-se intocável, santo e profundamente respeitado, como também se torna, ele mesmo, detestável e abominável”, donde, “a desautorização parece ser inerente à própria concessão de poder” (PEREIRA, 2008p. 44).

Em *Moisés e o monoteísmo* (FREUD, 1939[1934-38]) um romance histórico, Pereira (2008) encontra, fundamentos para compor a noção de mestre impostor, aquele que funda a ilusão do amor comum — que ama a todos igualmente — motor das instituições sociais e da ética republicana moderna. Mestre que, segundo Freud, foi o pai verdadeiro por fornecer leis e um sistema simbólico a seu povo/filhos. Pais, mestres, governantes: encarnações de desejo das massas, destino da humanidade que, por nascer imatura, necessita de cuidados, amor e orientação, enfim, de mestres educadores que respondam à nostalgia de um guia.



A transformação do pai em mestre se dá através de um colocar-se entre o gozo do poder e a interdição, sendo sua estratégia revivificar a função paterna da qual é o porta-voz. Porém, tal função o supera enquanto pessoa e, quando se esquece disso, quando encarna o pai, é desmascarado, lembrado pelos discípulos de que não passa de um impostor. Assim, professores que se arvoram como mestres são atores de uma tragédia: ao encarnar a lei, são denunciados, desautorizados.

Do pai ao mestre, Pereira (2008) explica o discurso pedagógico atual como uma constante queixa em relação à falta de tudo que diz respeito ao que pode ser traduzido como autoridade paterna ou masculina, e que resulta em ausência de limites dos supostos privados de pai. Para além das questões que se inscrevem no registro “biográfico”, há as que se inserem nas “leituras psicopedagógicas das linhas freudianas” (FREUD, 1950,p.350),nas quais um Édipo “pedagógico” busca centrar, unificar e aprisionar o sujeito entendido como maturação biológica ou psicogenética.

Porém, como nos diz o autor, o maior problema dessas leituras é a anulação do debate sobre o sujeito moderno representado, fundamentalmente, por Marx, Nietzsche e Freud, que o colocam, respectivamente, como sujeito histórico, como um sujeito definido em termos de vontade de servidão e de domínio, e com ausência de consciência de si e de seus desejos. A ausência de tal debate propiciou que a imagem de um pai lesivo e aterrorizante fosse sendo amansada pela pedagogia: “existem os pais fracos, os pais bananas, os submissos, os abatidos, os enfermos, trôpegos etc. O discurso pedagógico parece fecundo em adjetivar os pais que as próprias escolas ‘fabricam’, ao amansá-los e evocá-los como necessários.” (PEREIRA, 2008, p. 69).

Por seu turno, Fontana (2007) diz que "uma criança que não reconhece aos seus pais como figuras de autoridade, dificilmente reconhecerá um estranho, seja ele, seu professor, coordenador pedagógico ou diretor de escola. Se não há este reconhecimento, a criança faz o que bem entender" (FONTANA, 2007, p. 127). Também Vasconcellos (2009) diz que, a figura do professor comumente não é respeitada e o salário do professor tornou-se motivo de piada nos noticiários, sendo comuns críticas à escola pública, enquanto a particular é poupada. Isso tudo influencia a visão que os alunos têm de sua escola e seus mestres (VASCONCELLOS, 2009, p.67). Vejamos os depoimentos dos professores moçambicanos Joaquim e Regina sobre o que vimos discutindo:

Estes alunos desrespeitam professores, assistimos aqui na escola professores implicando com os alunos, por terem desrespeitado a norma escolar, vejo muitas vezes os próprios alunos a desrespeitarem os funcionários da escola (funcionários da secretaria, guardas, até encarregados dos outros alunos). Além de falta de respeito, são indisciplinados por causa de consumo de

*bebidas alcoólicas*, e outras substâncias nocivas à saúde, como: *drogas e diferenças culturais*. Eles, os alunos que praticam indisciplina, são de vários estratos sociais nunca tiveram a sorte de ter educação dos pais. Os pais saem de manhã para o trabalho, só voltam à noite. As crianças crescem com as empregadas. (Joaquim, entrevista 11). (*Itálicos nossos*)

A causa de tanta indisciplina é devido às *turmas numerosas*. Trabalhamos com *77 a 80 alunos*, todos na idade menor, adolescentes, *brincam na sala*, imitam *filmes, novelas* começam reproduzir nas salas de aula. Os encarregados não estão presentes, o que constato é que, há este tipo de alunos, e acima de tudo, aqueles que não têm um apoio dos pais, portanto, ainda não sabe o motivo que os leva a cometer atos de indisciplina. Então, de certo modo, sobretudo nas minhas turmas, o trabalho que já fiz, eu constatei que, esses alunos são um grupo menor, são alunos que não tem acompanhamento dos pais ou encarregados de educação e encontram este espaço (escola) como foco para propagarem atos de indisciplina (Regina, entrevista 2). (*Itálicos nossos*)

Ambos os professores relatam as suas angústias sobre a falta de respeito dos alunos das três escolas em estudo, mas também apontam as possíveis causas de indisciplina na sala como, por exemplo, as turmas numerosas que albergam entre 77 a 80 alunos, a imitação por parte dos alunos de filmes, novelas e a falta de apoio dos pais ou pais não presentes na educação e acompanhamento escolar. Essas falas ilustram claramente que os professores responsabilizam os comportamentos indisciplinados a fatores exteriores como a falta de uma estrutura adequada para atender à demanda dos alunos – condições escolares, a mídia televisiva e pais ausentes, como complementam Pereira, Paulino e Franco (2011), o discurso regular sobre os fatores de desautorização docente na contemporaneidade são aqueles que se referem às tecnologias de informação e da comunicação, as TIC comumente anunciada pelos professores como novas tecnologias.

Para entender a falta de respeito dos alunos para com os professores das três escolas, buscamos recursos no estudo de Fontana (2007), segundo o qual:

Não se pode negar que, mesmo que este tipo de atuação do aluno esteja cimentado, cabe ao professor preparar-se para lidar com este tipo de situação, através da reflexão contínua sobre o fazer pedagógico e de um trabalho de formação continuada, em que se mantenha contato com os estudos mais atuais sobre comportamento e limites (FONTANA, 2007, p.127).

O professor Brito (entrevista 6) diz que a indisciplina tem suas causas nos fatores culturais, porque Moçambique é um país com culturas diferentes e as companhias dos alunos (amigos do grupo de convivência social) podem contribuir para aprendizagem de comportamentos não aceitos pela escola. Concordamos com esse argumento de que não existem culturas iguais, mas defendemos que a diversidade

cultural de um povo é importante para enriquecer o próprio povo. Conforme Vargas (2010):

[...] a consciência emerge do mundo vivido: o indivíduo objetiva-o, problematiza-o e compreende-o como projeto humano por meio do diálogo e da intersubjetividade das consciências. É na relação com o outro que o indivíduo se reconhece como sujeito que elabora o mundo, que se personaliza e se conscientiza como autor de sua própria história (VARGAS, 2010, p.51).

Nas palavras do docente entrevistado:

A indisciplina é devido aos fatores culturais, por que Moçambique é um povo com culturas diferentes, e as nossas companhias (amigos) os amigos dos alunos aqui é um caso. O pai pode conhecer o seu filho, como a personalidade de alguém forma-se muitas das vezes fora do convívio familiar, esse aluno quando está num outro ambiente comporta-se duma forma diferente. Então, ele vai desenvolvendo culturas, que às vezes não tem nada a ver, com aquilo que se exige aqui na escola. Também outra causa é o desenvolvimento, é por causa de tecnologias, o aluno é capaz de ver coisas, procurar imitar. Aliado ao desenvolvimento, alunos de classe social média, esse é um aluno, quando vê os colegas pobres, não respeita, despreza, mesmo o professor é desprezado por ser pobre (Brito, entrevista 6).

O professor Brito revela, então, que os alunos constroem relações sociais ou grupos de convivência e aprendem valores culturais de outras etnias além de formas diferenciadas de comportamentos ou conduta que são oferecidas pelos artefatos culturais historicamente construídos pela sociedade de Moçambique. Junto a isto, os alunos discriminam quem é pobre, seja ele um colega ou um professor. Segundo Vigotski, o sujeito humano é um sujeito social, constituído pelas condições socioculturais, contextualizadas e em constante transformação. Para esse autor, é na relação mediatizada pelos instrumentos culturais de trabalho, pela linguagem e pela sociedade que os homens agem sobre a natureza, modificando-a e, ao mesmo tempo, sendo modificados por ela. São os signos e instrumentos que fazem a mediação dos seres humanos entre si e delas com o mundo (MARZARI, 2016, p.85).

Dessa forma, será nessas relações entre etnias e entre classes sociais que alunos e professores construirão a si mesmos e a sociedade Moçambicana, como também as atitudes consideradas indisciplinadas e disciplinadas.

Segundo Vigotski (1991a), os processos de funcionamento mental humano são fornecidos pela cultura, por meio da mediação simbólica que possibilita a construção de significações. Para que a cultura seja apreendida pelo outro, no caso da criança, é necessário que alguém mais experiente e/ ou mais velho se faça instrumento de mediação, atribuindo significados às condutas e aos objetos culturais que foram criados pelos homens no decorrer da história (MARZARI, 2016, p.87-88).

De acordo com essa proposta, Brito (entrevista 6) diz que a indisciplina tem a ver com o desenvolvimento tecnológico, a globalização e as novelas como sendo promotores de indisciplina na sala de aula dos alunos nas três escolas de Maputo. Segundo Rego (1996), diferentemente das ideias presentes no meio educacional, o comportamento indisciplinado não resulta de fatores isolados (como, por exemplo, exclusivamente da educação familiar, da influência da TV, da falta da autoridade do professor, da violência da sociedade atual, etc.), mas da multiplicidade de influências que recaem sobre a criança e o adolescente ao longo de seu desenvolvimento.

De nosso ponto de vista, as novelas, os filmes, a globalização podem funcionar como mediadores semióticos para o desenvolvimento cultural dos alunos, desde que os adultos desempenhem papéis de instrumentos de mediação na indicação da escolha de quais programas televisivos assistir. Também pode ser importante na formação dos alunos que os professores não desconsiderem a globalização, que a vejam criticamente na cultura Moçambicana, pois, como argumenta Marzari (2016):

Os seres humanos necessitam, pois, de um conjunto de signos para formarem uma estrutura de comportamento que se diferencia do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos que se enraízam na cultura. É com o auxílio dos signos que o homem pode controlar sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, acúmulo de informações que se torna cultural (MARZARI, 2016, p.86).

Ampliando o entendimento dos comportamentos indisciplinados trazemos as palavras do professor Mateus:

Casos concretos de indisciplina na sala de aula, o protagonista principal é o professor neste caso. A forma como ele vai gerir a aula, se planifica bem a aula, organiza os conteúdos, não há espaço para que isso acontecer. Nós podemos atribuir a culpa ao aluno, porque ele falou no momento impróprio, porque apresentou uma ideia, o professor repreende como se fosse uma indisciplina. Se nós soubermos gerir este tipo de participação nas nossas salas de aulas, podemos tornar a nossa aula mais interessante, motivante. Então, isso cabe especificamente ao professor fazer a gestão de comportamento dentro da sala de aula. (Mateus, entrevista 4).

Mateus desloca o foco dos alunos para os professores ao discutir as causas da indisciplina. Para ele, enquanto tivermos profissionais que não sabem planificar as aulas, que não sabem gerir as formas de participação dos alunos para a aula ser motivante e interessante, o fenômeno estará sempre presente na escola.

Segundo Amado (2001), a legitimidade da autoridade dos professores é conferida pelos alunos se o professor passar por critérios como firmeza, justiça, amizade e capacidade de ensinar. E se essas características não forem identificadas na ação do docente, emergem, então, os contra poderes dos alunos e as contra estratégias que lhes

dão expressão. Assim, adaptações, estratégias e contra estratégias surgem de um cruzamento complexo de poderes, de expectativas e representações recíprocas entre professores e alunos, aliado ao declínio da autoridade do mestre nas três escolas participantes desta pesquisa. Defendemos a nossa tese de que os professores falham em não refletirem também sobre as suas práticas educativas, métodos de ensino, estilos de personalidade, etc.

### 5.1.3. As características dos alunos indisciplinados na sala de aula

De acordo com os professores existem cinco características de alunos que praticam atos de indisciplina:

- *Alunos economicamente com pais considerados ricos*: Esse grupo segundo as interpretações dos professores das três escolas de Maputo são alunos cujos pais são políticos que fazem parte do governo que está no poder desde 1975. Aproveitando os cargos que ocupam, esses pais fazem suas articulações políticas nas instituições escolares, com administradores e diretores das instituições públicas e privadas que beneficiam-se do poder político vigente. Assim, transmitem aos filhos a atitude de não respeitar os colegas, nem os professores.
- *Alunos socialmente pobres e vulneráveis*: descritos pelos professores como aqueles que vivem nas periferias e sobrevivem de pequenos negócios de rua, pais desempregados designados pelos professores, alunos com pais de baixa renda e excluídos;
- *Alunos com falta de acompanhamento familiar*: descritos pelos professores como crianças que os pais têm falta de tempo devido ao excesso de trabalho. Esses alunos passam maior parte a serem cuidados pelos familiares próximos, como avós e irmãos mais velhos, ou por empregadas/diaristas.
- Alunos hiperativos, agitados, fechados com problema de socialização.
- Finalmente, *alunos vítimas de violência doméstica* – descrito pelos professores como aqueles que presenciaram ou foram vítima de violência doméstica por parte de seus familiares.

Vejamos o que os docentes entrevistados afirmaram em relação às descrições dos perfis dos alunos que cometem indisciplina na sala de aula nas escolas estudadas de Maputo, Moçambique:

São filhos de chefes, administradores de empresas, ministros, diretores nacionais, políticos, vice-ministros, transportam os cargos dos pais para a escola. Estes alunos não respeitam os professores. Falam; quem é você. “o meu pai é vice- ministro disso ou daquilo”. Também alunos cujos pais estão estáveis, têm condições económicas melhoradas, eles não respeitam os outros colegas. (Joaquim, entrevista 11).

O professor Joaquim descreve as características dos alunos considerados indisciplinados pela escola em que trabalha considerando suas origens sociais – ricos e pobres, o lugar social que os pais desses alunos ocupam naquela sociedade. Essas considerações do professor dialogam com Rego (1996), pois:

Os traços de cada ser humano (comportamento, funções psíquicas, valores etc.) estão intimamente vinculados ao aprendizado, à apropriação (por intermédio das pessoas mais experientes, da linguagem e outros mediadores) do legado de seu grupo cultural, sistemas de representação, formas de pensar e agir. Um comportamento indisciplinado de um determinado indivíduo dependerá de suas expectativas, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terá relações com as características do grupo social e da época histórica em que se insere? (REGO, 1996, p.96).

Continuando com a descrição das características dos alunos que praticam indisciplina nas três escolas secundárias de Maputo, a professora Mariana descreve os estudantes como:

São alunos agitados, não só com professores assim como com os próprios colegas, por isso formam gangues, quando um provoca, uma chama gangue de outro bairro, costuma haver lutas às vezes (Mariana, entrevista 8).

Segundo Mariana, os alunos que praticam indisciplina na sala de aula são agitados não só com professores, mas também com os próprios colegas da sala e formam gangues. Quando são provocados, uma gangue chama outra gangue de outro bairro de Maputo e muitas vezes costuma haver lutas na escola entre as gangues. Este argumento traz novamente a indiferenciação entre indisciplina e violência escolar já constatada pelas pesquisas discutidas nos capítulos 2 e 3 desta tese. E, nos revela ainda que esses fenômenos não se dão isoladamente nas três escolas de Maputo, em Moçambique, pois de acordo com o estudo promovido no Brasil, desde 1997, pela UNESCO, e centrado nos temas da Juventude, Violência e Cidadania, um dos maiores problemas em muitas escolas no Brasil é a formação de gangues ou o tráfico de drogas no espaço letivo ou no seu entorno, levando a um total clima de insegurança. Isso fragiliza a autoridade dos responsáveis pela organização das escolas a tal ponto que ficam imóveis, com receio de sofrer represálias. Em vários depoimentos dessa pesquisa, ressalta-se a presença do tráfico também (ABRAMOVAY, 2002).

Voltando ao depoimento do professor Joaquim, ele termina sua fala dizendo que há alunos com problemas espirituais e por isto praticam a indisciplina. Segundo o docente, o aluno indisciplinado tem características familiares ligados à prática de feitiçaria ou magia negra, muito frequente em Moçambique. Para ele, como esse costume é transmitido dos pais para os filhos, pode se manifestar quando os alunos

estão na escola. Se por um lado Joaquim traça características com base nas origens sociais e culturais dos estudantes, por outro, ele os individualiza, como faz o professor Rodrigo, ao descrever os alunos que praticam indisciplina:

A maior parte delas são crianças fechadas, proibidas de socializar-se com outras crianças, não tem direito de saírem para rua, não podem sair do quintal, quando sai do quintal, o pai bate, ou a mãe se zanga. Então, quando chegam à escola, essas crianças, encontram um ambiente propício, de total liberdade. Além de serem agressivos, são desinteressados, preguiçosos. (Rodrigo, entrevista 12).

Em suma, as descrições apresentadas mostram que estamos perante crianças fechadas, que são proibidas de se socializarem com outras, são proibidas de saírem dos seus quintais, pois vivenciam práticas de supercontrole pelos pais ou por outros familiares. Esse depoimento mostra um quadro de pais zelosos e controladores que pode gerar indisciplina na escola quando essas crianças estão fora desse domínio paterno.

As falas de Joaquim, Mariana e Rodrigo reforçam a nossa tese de que os perfis não podem ser descritos desvinculados dos fatores culturais e históricos de nossa sociedade. Esses dados reforçam a ideia de uma sala de aula vista pela perspectiva de Castanheira (2004) de que nos processos de construção de conhecimento, os sujeitos interagem no grupo, mediados por suas ações e por práticas culturais. Dessa forma, a aprendizagem é mais do que a simples transmissão de conteúdos, envolve compreender o que é ser aluno, ser professor, os papéis, deveres e direitos de cada um na escola. Conforme se pode constatar quando os professores descrevem os perfis dos estudantes, nota-se que os mesmos têm dificuldades para descrever os perfis e que algumas vezes não distinguem estes e as causas de indisciplina.

#### **5.1.4. As formas de resolução de indisciplina usadas pelos professores das três escolas de Maputo**

Conforme se pode observar nas falas dos professores das três escolas (Saulo, entrevista 5; Pedro, entrevista 7; Mariana, entrevista 8; Gabriel, entrevista 9; Carlos, entrevista 10; Joaquim, entrevista 11 e Rodrigo, entrevista 12), quando questionados sobre as formas mais usadas para enfrentar casos de indisciplina na sala de aula, a maioria dos docentes disseram que aplicam castigos ou punições aos alunos indisciplinados, repressões que sintetizaremos a seguir:

- Os alunos limpam os banheiros e o recinto da escola junto com os funcionários
- Os alunos realizam trabalhos de lavoura nos campos da escola
- São suspensos das atividades escolares
- São reprovados se os atos forem continuados ou graves

- Os professores marcam faltas vermelhas se for injúria
- Chamam atenção que consiste em repreensão oral
- Comunicam ou informam as estruturas da escola (diretor da escola, diretores de turmas, chefes de turmas para a tomada de medidas)

Entretanto, quando focamos o olhar em cada escola, podemos saber sobre outras práticas não punitivas, mas formadoras, como, por exemplo, na Escola Secundária São Dâmaso. Nesta, os professores (Mário, entrevista 3; Mateus, entrevista, 4; e Mariana, entrevista 8) afirmaram usar: diálogo, chamada de atenção oral na sala de aula, solicitação do encarregado de educação para tomar conhecimento do comportamento do educando; promoção de debates na sala de aula sobre questões éticas e morais, usando textos escritos, e divulgação das regras de conduta logo no início do ano letivo, sendo essa última prática responsabilidade dos diretores das turmas ou classes.

Entretanto, mesmo com esses cuidados, os estudantes atuam indisciplinadamente, demonstrando que reconstróem os modelos de ação externos, reorganizam seus processos mentais para ressignificarem os signos culturais valorizados pelos educadores dessa escola, possivelmente em uma tentativa de se reafirmarem como pessoas através da desvalorização dos mestres cujo declínio de autoridade já discutimos anteriormente.

Por sua vez, a Escola Secundária Francisco Manyanga, de acordo com os professores, possui um órgão instituído composto por diretores das turmas, responsáveis por resolver qualquer desvio de conduta do aluno, como se viu no depoimento de Rodrigo (entrevista 12). Os professores afirmaram ainda em suas falas que, visto a escola ter mais de 7.300 alunos, e cada turma ser composta por entre 70 e 80 alunos, seria muito difícil para os professores resolverem os problemas de indisciplina; assim ocupam-se de questões disciplinares mais leves. Quando acontecem problemas mais graves, estes comunicam à direção da escola, a qual, por sua vez, encaminha os alunos para o gabinete de atendimento psicológico (Gabriel, entrevista 9), por acreditarem que não é uma questão da área deles (Joaquim, entrevista 11).

De acordo com Amado (2001), essa forma de resolver os problemas disciplinares recorrendo à direção da escola é o procedimento de *correção pela dominação*, e a ação do professor é muito próxima da atribuição de um castigo. Este método, porém, tem como intenção prioritária dar ao aluno uma oportunidade de vir, ainda, a cumprir os objetivos da aula e ou educativos, reorientando o seu comportamento para os parâmetros desejáveis ou criando condições para essa



reorientação “recorrendo a outras instâncias, como ao diretor de turma ou ao conselho diretivos”. (AMADO, 2001, p.173).

Em relação às questões de indisciplina consideradas leves, os professores atuam na sala de aula marcando faltas em vermelho e retirando o aluno para fora da sala de aula (Carlos, entrevista 10). O depoimento do professor Gabriel (entrevista 9), explica a forma como a Escola Secundária Francisco Manyanga enfrenta a presença de indisciplina na sala de aula:

Como vê, temos mais 7.300 alunos, é muito difícil a situação, turmas com 70 a 80 alunos projetadas para 45 alunos. Eu sou uma gota no oceano. As formas de resolução de problemas de indisciplina e violência escolar têm sido pela indicação da direção pedagógica da escola. Os estudantes com desvio de comportamento são enviados e recebidos no SAP- Serviço de Apoio Psicológico. Aquele que conseguir ser atendido o trabalho tem sido satisfatório. Temos feito sensibilizações na escola, mais as sensibilizações muitas das vezes, não mudam o estudante. É uma informação que recebe, essa informação precisa ser trabalhada, posso dar aqui resultados muito estrondosos, pelos modelos que eu uso no SAP, para mudança de comportamento. Se fosse maximizado, nós hoje estaríamos a falar de uma Manyanga exemplar. Eu tenho formações que me ajudam a responder estas necessidades, tenho passado aos pais. Em dezembro passado, formei pais em técnicas parentais, uma coisa extraordinária, é única em Moçambique a acontecer, mas porque tive a formação na Noruega, procuro transmitir essa formação aos colegas. Se nós todos tivéssemos capacidades efetivas, pais e professores, o estudante não teria espaço de manobra.. (Gabriel, entrevista 9).

Conforme se pode observar, segundo o entrevistado, a forma alternativa para se enfrentar a indisciplina tem sido a sensibilização, que muitas vezes não muda o comportamento do aluno, é uma informação que ele recebe, mas a qual precisa ser trabalhada, segundo o professor.

Como se pode notar ainda por meio desta fala, a direção e os professores consideram a indisciplina um desvio de comportamento, localizando nos alunos o problema e correndo o risco da patologização da indisciplina dos mesmos. A ideia de que tudo o que está a acontecer é um problema psicológico, individual, exclui os fatores culturais, pedagógicos, políticos, históricos e sociais de uma sociedade marcada historicamente pelas guerras, tais como a guerra pela libertação do país contra o colonialismo português que durou 10 anos ou os 16 anos da guerra civil (que terminou em 1994 e recomeçou em 2014). Esses fatores históricos de violência cíclica da própria sociedade moçambicana devem ser tomados em consideração nas resoluções de indisciplina escolar, por pensarmos que é por intermédio dessas mediações de guerras, conflitos, diálogos e orientação dos pais e professores que “os membros imaturos da espécie humana vão paulatinamente se apropriando, de modo ativo, dos modos de

funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural” (VIGOTSKI, 1987, p.94).

Na Escola Secundária Josina Machel, o setor pedagógico pauta pela resolução da indisciplina, tomando medidas que consistem em: suspender o aluno, chamar o encarregado de educação, aplicar castigos como fazer atividades de limpeza junto aos funcionários (Mariana, entrevista 8). Mas também conversam com os alunos com o objetivo de aconselhá-los a seguir as regras da escola, de explicar os efeitos negativos de atos de indisciplina para o infrator (Pedro, entrevista 7). Além dessas medidas, esta escola usa a suspensão dos alunos das aulas e a chamada de atenção pública de forma oral como formas de o professor não perder autoridade (Saulo, entrevista 5).

Como observa Amado (2001), o castigo tem sido escolhido pelos professores como uma medida corretiva para resolver problemas de indisciplina como, por exemplo, expulsão e suspensão das aulas em nome da ordem e do respeito aos professores na aula. Entretanto, o castigo “produz o efeito de travar a indisciplina por tempo curto, mas não produz uma mudança de comportamento duradoura” (AMADO, 2001, p.176).

Na fala do professor Saulo, podemos ver uma forma de resolução punitiva da indisciplina escolar que não difere das outras duas escolas que já discutimos, porém explicita a concepção de educação que faz uso da repressão como atitude educativa dos alunos:

Para mim tive dois casos gritantes de suspensão este ano 2015. Um caso, o aluno quis tirar a minha autoridade. Não, é pior coisa que o professor sinta que o aluno está a tirar autoridade do professor na sala de aula. O outro caso foi injúria. O aluno proferiu palavras injuriosas na sala de aula. São estes comportamentos que temos que tomar uma atitude acima de tudo, uma atitude educativa para mostrar o aluno que, o professor é pai, educador, é aquele que representa naquele momento, como presidente da república, porque o presidente da república está representado pelo professor como autoridade. Eu acho que é por aí, que a gente tem que agir em primeiro lugar, mostrando essa atitude educativa. (Saulo, entrevista 5)

Através da fala do professor Saulo, pode-se observar que, quando questionado qual tem sido a sua estratégia para resolver a presença de indisciplina na sala de aula, ele afirma recorrer à suspensão dos alunos das atividades escolares como a forma mais eficaz para não perder sua autoridade. Saulo diz ainda que o professor deve também representar a figura do pai, ser um educador, e representar no momento de de aula o presidente da república, figura maior de autoridade de Moçambique. Isto nos remete a pensar que lançar mão do status dessa autoridade representada pelos professores, significa reconhecer que o Presidente de Moçambique é também um educador dessa

nação, e isto, deveria conferir autoridade aos professores por parte dos alunos e seus familiares.

Este tipo de procedimento para corrigir o comportamento de indisciplina na sala de aula usado pelos professores nos remete às *estratégias de mestria da interação na aula* estudada por Amado (2001) segundo as quais, “os professores usam as estratégias de maestria da interação que assentam num conjunto de atitudes e posturas que demonstram ao aluno que quem tem poder é o professor e que reforçam, a cada momento, o seu estatuto” (AMADO, 2001, p.173).

Outras estratégias de resolução da indisciplina escolar podem ser lida neste extrato da entrevista de Rosa:

- 1- Posiciono os indisciplinados nas carteiras que ficam a frente da sala. Bom é difícil dizer de que forma única, que tenho feito isto taxativamente, mais muitas das vezes eu puxo os alunos indisciplinados na sala de aula, para sentarem ou posicionarem os seus assentos à frente, em algum momento tenho lhes convidado para saírem da sala. 2 - Uso diálogo fora da sala, nesse diálogo, falo da importância da escola, a desvantagem da indisciplina escolar para o aluno, porque pode comprometer o seu futuro. 3- chamo estratégia de combate à indisciplina na sala de aula, o reforço negativo, eu mostro ao aluno indisciplinado que ele está em desvantagem em relação ao aluno disciplinado, porque tem havido este acasalamento indisciplina e insucesso escolar. O aluno indisciplinado perde em termos de ganho de aprendizagem, ele perde mais, porque há uma espécie de isolamento social na sala de aula que eu tenho feito de forma consciente e, às vezes sabendo que não ajudo o aluno indisciplinado. Eu me preocupo mais com o aluno disciplinado do que aluno indisciplinado. Por que o aluno disciplinado presta mais atenção na sala de aula do que indisciplinado, porque tem menos interesse de aprender (Rosa, entrevista 1).

Neste depoimento, pode-se novamente observar as dificuldades dos professores em lidar com o problema de indisciplina na sala de aula. Rosa descreve suas estratégias as quais ela chama de “combate à indisciplina na sala de aula” como posicionar as carteiras dos alunos perto dela, dialogar com eles fora da sala de aula, explicando a desvantagem de ser considerado indisciplinado, e ainda, aplicar o reforço negativo, pois, para ela, existe acasalamento entre indisciplina e insucesso escolar, e entre disciplina e sucesso escolar, concordando com Passos (2011),

Aluno problema é tomado como aquele que padece de certos supostos distúrbios psicopedagógicos, distúrbios estes que podem ser de natureza cognitiva (os distúrbios de aprendizagem) ou de natureza comportamental, e nessa última categoria enquadram-se um grande conjunto de ações dos professores que chamam usualmente de indisciplina. Dessa forma, a indisciplina e o baixo aproveitamento dos alunos seriam como duas faces de uma mesma moeda, representando os dois grandes males da escola contemporânea, geradores do fracasso escolar, e os dois principais obstáculos para o trabalho docente (PASSOS, 2011, p.95).

De acordo com o autor, o erro frequente do professor na escola é comunicar-se com um número reduzido de alunos durante as aulas, dando atenção somente para aqueles que ele considera serem bons alunos e que participam ativamente, e comunicar-se menos com aqueles que costumam atrapalhar a ordem da classe. O ideal, segundo esse autor, é ter prudência e distribuir as falas de forma a abranger o maior número possível de estudantes, e dialogar, evitando todas as formas de comparação entre os alunos, pois essa atitude pode ser danosa às crenças de autoeficiência dos alunos, uma vez que ao serem comparados se julgam menos capazes do que os demais (PASSOS, 2011, p.56).

Nas palavras da professora Regina:

Muitas das vezes uso a comunicação, quando começa o ano letivo coloco regras de condutas na sala de aula, digo aos alunos, este e aquele comportamento não deve acontecer na sala de aula. Em caso de indisciplina, faço uma repreensão oral na sala de aula, o aluno, se cometeu o erro, reconhece e pede desculpa. O que interessa muito para mim é a comunicação, comunicamos, pronto, para mim é repudiante que isto aconteça, ou não deve acontecer, quando o aluno comete aquele erro, buscamos o nosso código de conduta, então, dou as devidas sanções (Regina, entrevista 2).

A professora também lança mão do código de conduta da escola, aplica sanções para eliminar comportamentos negativos e estabelece regras de conduta desde o começo do ano letivo.

As medidas adotadas são essencialmente punitivas, de cunho Behaviorista, e buscam eliminar comportamentos indisciplinados em sua sala de aula. Para Crowe e Mendler (1973), citados por Costa (1993, p.432), as reações dos professores dependem das suas personalidades, como se situam na profissão, das experiências vivenciais em múltiplos papéis: de filho, de aluno, mãe, pai etc. Os castigos, as saídas compulsivas das salas de aulas, punições, repressões, marcações de faltas vermelhas, suspensões das atividades escolares são medidas corretivas que têm sido vistas como reações mais frequentes e eficazes para pôr fim ao conflito. Além disso, os efeitos dos castigos aos alunos manifestam-se de formas diferentes. No estudo realizado sobre castigos corporais, os autores concluem que os efeitos negativos dessas práticas ultrapassam os objetivos pedagógicos. E outros efeitos prejudiciais dos castigos revertem para a diminuição de autoestima, sentimento de rejeição, o desejo de reproduzir o castigo recebido na relação com os colegas na escola na ausência do professor (CROWE & MENDLER, 1973, citado em COSTA, 1993 p.85).

Assim, as estratégias usadas pelos professores para solucionar a indisciplina escolar devem ser entendidas como atividades intencionais, levadas a cabo pelos

agentes da interação e destinadas a responder à necessidade de domínio e de controle da sala de aula na situação da indisciplina na sala de aula em que eles estão envolvidos (DENSCOMBE, 1985, citado por AMADO, 2001).

Perrenoud (1993) por outro lado, diz o seguinte:

Como em qualquer organização, os alunos mantem uma relação estratégica com as regras que são supostas para gerir a sua participação e o seu trabalho na escola. Muito longe de fazerem constantemente o que lhes é pedido, tentam, com sucesso desigual, negociar ou alterar as regras da instituição (PERRENOUD, 1993, citado por AMADO, 2001).

Relativamente às formas de resolução de comportamentos de indisciplina adotadas pelos professores, registramos diferenças relacionadas aos modos de solucionar os atos dos alunos nas três escolas de Maputo. Na Escola São Damaso, constatou-se o uso de diálogo, chamada de atenção oral na sala de aula, solicitação ao encarregado de educação para tomar conhecimento do comportamento do educando, realização de debates na sala de aula sobre questões éticas e morais usando textos escritos e divulgação das regras de conduta logo no início do ano letivo.

Segundo Amado (2001), este tipo de procedimento ou estratégia se chama *correção pela integração /estimulação* e consiste em tentativa de resolução dos problemas através do estabelecimento de formas de diálogo com os alunos em situações que são as de prevenir, e não apenas de corrigir (AMADO, 2001, p.172).

A nosso ver, além dessas estratégias, as três escolas de Maputo poderiam adotar a mediação que, de acordo com Colóquio (1994), a mediação é a chave da vida dos homens e mulheres em sociedade, uma das ferramentas para a integração dos indivíduos excluídos socialmente, com o objetivo de ajudar os mesmos e os grupos a assegurar uma verdadeira comunicação.

Nesse sentido, Monjo (2000) também afirma que a mediação escolar é a forma alternativa de resolução de problemas entre as partes envolvidas em contexto escolar. A autora diz que a mediação ajuda a comunidade educativa a analisar e resolver os seus conflitos, pondo em marcha uma perspectiva construtiva e positiva, atenta e respeitosa dos sentimentos de todos os envolvidos. Ela acrescenta que, “no processo de mediação, no contexto escolar, deve-se ter em conta a multiculturalidade das escolas de hoje resultante da imigração”. (MONJO, 2000, p. 32). A mediação intercultural, para Giménez (1997), é uma modalidade de intervenção sobre situações multiculturais orientadas para a consecução do reconhecimento, entendimento, convivência mútua

entre atores sociais ou institucionais, etno e culturalmente diferenciados, mediante o apoio de um intermediário entre partes envolvidas (GIMÉNEZ, 1997, p. 53).

Depois das análises e interpretações apresentadas podemos resumir as formas mais comuns de resolução dos atos de indisciplina para as professoras e para os professores, segundo os anos de experiência nas escolas.

As formas de resolução dos atos de indisciplina variam em função do sexo nas escolas estudadas. As professoras das três escolas em sua maioria recorrem às *formas não punitivas* quando acontecem atos de indisciplina na sala de aula. Por exemplo, a professora Rosa da Escola Secundária São Dâmaso diz que, ela usa diálogo, por que entende que tem havido acasalamento entre indisciplina e insucesso escolar. Enquanto Regina também professora da Escola Secundária São Dâmaso, recorre a comunicação colocando regras de conduta logo no início do ano letivo, e além disso recorre a reforços negativos, não especificando que tipo de reforços são esses, por que considera que alunos com insucesso escolar podem sofrer de isolamento social. A professora Mariana da Escola Secundária Josina Machle diz que, o setor pedagógico é que toma medidas de suspensão ou chama o encarregado de educação do aluno para conversa. Segundo ela, qualquer atos de indisciplina na sala de a direção da escola aplica a lei do regulamento escolar, cujo castigo ou punição é a suspender o aluno das aulas. Disse ainda que, mesmo se for aplicada a medida de suspensão, o aluno não fica em casa, realiza atividades na escola junto com os funcionários durante a vigência do castigo.

Os professores do sexo masculino das três escolas recorrem em sua maioria às *formas punitivas*. O professor Saulo da Escola Secundária Josina Machel, por exemplo, diz que, para qualquer atitude do aluno ele usa formas educativas, punitivas como a suspensão para não perder sua autoridade. Já o professor Gabriel da Escola Secundária Francisco Manyanga, diz ser tarefa da direção da escola a punição dos alunos e os encaminha para o gabinete de atendimento psicologico, pois segundo ele, a sensibilização, muitas vezes, não muda o aluno.

Por meio do material empírico observamos que as escolas estudadas apresentam formas diferenciadas de resolução dos atos de indisciplina. A escola São Damaso, recorre mais aos diálogos e comunicação, a Josina Machel, à aplicação de forma rigorosa do regulamento (com castigos variados), enquanto que a Francisco Manyanga, encaminha os alunos para a direção da escola para tomar medidas punitivas.

Em relação aos anos de experiência nas escolas, por exemplo, o professor Saulo da Escola Secundária Josina Machel, com menos anos de experiência entre os

professores entrevistados, que tem 7 anos de trabalho docente, disse no seu depoimento que para não perder autoridade, usa suspensão para controlar qualquer ato de indisciplina ou violência dos alunos. Já os professores Gabriel da Escola Secundária Francisco Manyanga, Regina e Rosa da Escola Secundária São Damaso, que têm 12 anos de experiência docente, falam de sensibilização, comunicação, diálogo e demonstração de regras de conduta logo no início do ano lectivo, assim como chamam os encarregados de educação para conversar e fazem com que tomem conhecimento dos atos de seus filhos na escola e possam educá-los. Esses dados indicam-nos que pode haver diferenças nas formas de resolução em função dos anos de experiência docente.

O Professor Joaquim da Escola Secundária Francisco Manyanga, que tem 40 anos de experiência, diz que, as suas medidas podem ser consideradas como não sendo boas, mas surtem efeito. Segundo Joaquim, no início do ano letivo escolar, ele informa a todos os alunos nas salas onde ele lecciona que, qualquer tentativa de indisciplina, ele vai tirar o aluno da sala. Para o professor Joaquim, esse alerta serve para os alunos ficarem, a saber, que ele não é uma pessoa que se deve brincar. Em suas palavras:

Eu posso dizer que as minhas medidas podem a não serem boas medidas, eu no princípio do ano informo os alunos onde eu passo que uma das coisas que eu não quero que aconteça nas minhas turmas é ter um aluno indisciplinado, os alunos ficam a saber, que qualquer tentativa eu ponho fora da sala. A partir daí começam a ver que, este professor não é a pessoa que nós podemos brincar com ele. Aqueles professores que deixam os alunos cometerem indisciplina, vão habituando, vão faltando respeito por ai adiante.

Diante desse depoimento, o pesquisador pergunta se essa estratégia tem surtido efeito? ao que o professor Joaquim diz que sim, "tem surtido efeito. Eu não deixo aluno cometer indisciplina na sala, ele já sabe. Se um aluno não tem gravata na disciplina de física, matemática, quando eu entro para dar a minha disciplina, apanho todos com gravata. Um aluno que não tem uniforme, sabe que não pode entrar na minha aula. Sabe se eu entrar não vai assistir aula, vai emprestar uma camisa para poder assistir as minhas aulas" (Joaquim, entrevista, 11).

No contexto da resolução de indisciplina nas três escolas estudadas, concluímos que, os professores do sexo masculino das três escolas recorrem em sua maioria às *formas punitivas enquanto as professoras usam mais formas não punitiva (comunicação e diálogo)*. Em relação aos anos de experiência dos professores nas três escolas, não percebemos diferença significativa entre os professores quanto às formas de resolução.

## 5.1.5. Implicações da indisciplina na sala de aula

### 5.1.5.1. Implicações da indisciplina para os alunos

Do ponto de vista dos professores, existem implicações de indisciplina para os alunos na sala de aula nas três escolas de Maputo, o insucesso escolar e inadaptação à sociedade. Para eles, esses atos contribuem para o *insucesso escolar, baixo ou fraco rendimento pedagógico; inadaptação social, dificuldades de inserção social, expulsão da escola*, como afirmam os professores Joaquim, Mateus e Rosa:

As implicações de atos de indisciplina recaem neles, porque será muitos conteúdos perdidos, serão aulas, aulas, por exemplo, sem se fazer presente. Segundo; reprovam na classe. Também existem implicações que quando ele pratica uma indisciplina na sala, como barulho, uma piada qualquer, quebra a atenção dos outros. Quebrando atenção dos outros, as aulas são planificadas em função do tempo, consequência disso, o professor interrompe a aula, para amainar a situação isso é prejudicial para o processo de ensino (Joaquim, entrevista 11).

Ao dizer as implicações de indisciplina na sala de aula, Joaquim relata que os atos de indisciplina, além de afetar as atividades do professor, também recaem sobre os alunos porque eles perdem um conjunto de conteúdos, ficam perdidos, além de serem reprovados nas disciplinas lecionadas. Quando os alunos fazem barulho e piadas, quebram a atenção na internalização dos conteúdos estudados. Para os outros dois docentes, as implicações podem ser pedagógicas e sociais:

[...] tem implicações pedagógicas, afeta o rendimento pedagógico do aluno, pode reprovar no fim do ano letivo, Inadaptação social, não estuda, não terá bons resultados na escola, não vai conseguir inserir-se na sociedade de forma eficaz. Logo, para o aluno, compromete o seu rendimento escolar. Significa duas implicações para o aluno: pedagógica e social. Social quando é expulso da escola, vai enveredar-se pelo consumo de álcool, drogas, etc. A pedagógica (reprovação e suspensão) já tivemos casos de expulsão, este ano de 2015, foi expulso um aluno (Mateus, entrevista 4).

A indisciplina muitas das vezes, causa o insucesso escolar, imagine que tenhamos um professor que tem uma forma de lidar com a indisciplina, que é a retirada do aluno na sala de aula, o aluno acaba perdendo tantas aulas de forma sucessiva, e automaticamente o insucesso escolar para o aluno indisciplinado. Outras implicações, a indisciplina consome o tempo letivo da aula. Diminui o tempo de aula programada para cuidar de situações de indisciplina isso é negativo para o PEA<sup>32</sup>. (Rosa, entrevista 1)

A indisciplina pode representar uma espécie de alternativa ao comportamento do aluno que não é bem sucedido academicamente (REID, 1986; HAWKINS, et al, 1988 citados por AMADO, 2001, p.49). De acordo com Amado (2001), através da indisciplina, o aluno procura mitigar o desinteresse e remediar as ameaças à autoestima,

---

<sup>32</sup> PEA significa “Processo de ensino-aprendizagem”.



invertendo os valores que lhes são propostos pela escola (ROBINSON & TAYLER, 1986 *apud* AMADO, 2001). Esta alternativa pode passar até pela formação e integração de grupos de pares que são indiferentes ao insucesso escolar- indiferentes, porque não vêm oportunidade para a sua realização e por isso necessitam de orientar os seus objetivos noutra direção (RUTTER, 1989; cf.tb COVENTRY, 1988; ROBINSON & TAYLER, 1986, AFONSO, 1988, citados por AMADO, 2001).

Ainda que a relação entre insucesso e indisciplina não se estabeleça de um modo determinístico e direto, pode ser um fator de risco, não só em relação à indisciplina, mas também em relação à delinquência em geral (AMADO, 2001, p.49). Isto nos mostra também o professor Mateus quando diz que as consequências da indisciplina para os alunos podem ser sociais e pedagógicas:

Significa duas implicações para o aluno: pedagógica e social. Social quando é expulso da escola, vai enveredar-se pelo consumo de álcool, drogas, etc. A pedagógica (reprovação e suspensão) já tivemos casos de expulsão, este ano de 2015, foi expulso um aluno (Mateus, entrevista 4)

#### **5.1.5.2. Implicações da indisciplina para a atividade docente**

Iniciamos este tópico com o depoimento da professora Mariana, que diz:

Para o professor eu disse que fico desesperada, entro na sala com medo deles. Qualquer interrupção da aula atrapalha, e nós estamos preparados para a cada situação nos reinventarmos se calhar estava no processo de explicação e alguma coisa aconteceu, é necessário reinventarmos, é a nossa realidade. No entanto há situações esporádicas e pontuais, quando acontecem e cabe a cada professor saber usar esta situação para dar algum ensinamento e continuar (Mariana, entrevista 8).

Para ela, a indisciplina provoca desespero aos docentes e a interrupção de aulas. Diz ainda que os professores estão preparados para reinventarem suas práticas, caso isto seja necessário. Já para o professor Brito, os atos de indisciplina fazem com que percam muito tempo em resolvê-los, o que acarreta danos ao processo de ensino-aprendizagem. Sua fala revela a íntima relação entre implicações da indisciplina escolar para os alunos e para os docentes:

O professor passa tanto tempo a resolver atos de indisciplina durante a aula, acautelar estas situações, isso afeta o processo de aprendizagem. Existe um problema grave que nós enfrentamos, podemos analisar de várias ordens. Falta de acompanhamento dos pais (Brito, entrevista 6).

Nosso material empírico está de acordo com a pesquisa levada a cabo por Oliveira (2011), a qual revelou que a indisciplina, além de causar danos ao professor e ao processo de ensino-aprendizagem, também prejudica o aluno, uma vez que o barulho e a movimentação em sala de aula impedem qualquer trabalho produtivo. O professor grita na tentativa de se fazer ouvir e os alunos mal escutam, dando continuidade a

atividades que não aquelas que deveriam ser realizadas. Segundo a autora, “o problema da indisciplina não se restringe a uma determinada região, serie, grau ou unidade escolar, configurando um problema universal” (OLIVEIRA, 2011, p.21).

Depois de pesquisar sobre as características de alunos indisciplinados, as causas, as estratégias de resolução e implicações da indisciplina nas salas de aula das três escolas participantes da pesquisa, pedimos aos docentes que definissem indisciplina. É o que passamos a analisar a seguir.

### **5.1.6. As definições dos professores sobre indisciplina**

Ao definirem indisciplina escolar, os professores Carlos, Rodrigo, Gabriel e Joaquim dizem:

Para mim, indisciplina escolar é todo aquele ato praticado pelo aluno, que esteja para além daquilo que são as normas regulamentadas dentro de uma instituição de ensino. Distúrbios, ações dos alunos, não vão de acordo com aquilo que está descrito no regulamento da escola. Ainda mais, pode ser indisciplina tudo aquilo que cria uma desatenção, aquilo que quebra a atenção da atividade específica de uma dada sala de aula. (Carlos, entrevista 10).

Bem, numa escola existe um regulamento interno escolar, onde estão prescritos todos os modos ou formas de condutas que os alunos devem seguir durante as suas aprendizagens, e olhando nesta perspectiva, quando o aluno, no meio escolar, viola essas normas prescritas pelo regulamento interno escolar, então consideramos que o aluno está à margem da disciplina, ele está a cometer uma infração, uma indisciplina, em relação ao regulamento escolar (Rodrigo, entrevista 12).

Considero como uma atitude desviante, ou comportamento desviante, que não condiz com aquilo que é a postura de um aluno, aluno como um indivíduo, que apresenta um interesse, que é resolvido numa situação de aula. Se encontrarmos um comportamento desviante, desmoralizador, que leva os outros a optarem a um comportamento que não condiz a situação da aula, não só, a ética, etc, etc, leva-nos a indisciplina escolar (Gabriel, entrevista 9).

Indisciplina é estar fora da lei, todos os atos fora da lei é uma indisciplina. O aluno sabe que aqui na escola tem um regulamento que diz que o aluno não deve fazer isso, aquilo, então o aluno faz, transgredir o regulamento. Então, toda atitude, ato que violem as normas da escola é uma indisciplina (Joaquim, entrevista 11)

Na generalidade, esses professores definem a indisciplina como sendo comportamentos, atitudes ou condutas desviantes que perturbam ou violam as regras do regulamento da escola, que estão fora da lei de forma sistemática. As definições dos professores vão de acordo com a definição de Amado (2001), mas incluem atos que consideramos que não constituem indisciplina (atitudes e leis), porque o que se considera indisciplina nas escolas em estudo, é não cumprimento da disciplina. Assim, concordamos com Silva e Nogueira (2008) que defendem a distinção conceitual entre a indisciplina e violência. Conforme esse autor, indisciplina pode ser tomada como:

Comportamentos que violam normas mais gerais, de fundo ético-social no ambiente escolar, mas não chegam a atingir o foro da violência. Este foro é só atingido quando se observa nos comportamentos uma intenção de causar danos materiais aos sujeitos ou certa capacidade de atingi-los em sua integridade física, psicológica ou moral. (SILVA e NOGUEIRA, 2008, p.33).

Para Amado (2001), a indisciplina é um fenômeno relacional e interativo que se concretiza no descumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na sala de aula. Além disso, ela também se dá no desrespeito às normas e valores que fundamentam o convívio entre pares e a relação com o professor enquanto pessoa e autoridade.

Pudemos perceber nas conceituações por parte dos professores que os atos de indisciplina praticados pelos alunos no sistema educativo moçambicano são controlados pelo regulamento interno da escola. Esse instrumento regulatório das normas ou regras de convivência escolar é elaborado pelas escolas, com base no documento do ensino secundário escrito pelo Ministério da Educação de Moçambique e, cada escola, mediante a sua especificidade, elabora regras de conduta, daí que, não são uniformes, mas devem ser seguidas tanto pelos estudantes quanto pelos professores.

Depois de se descrever e analisar o fenômeno indisciplina escolar nas três escolas de Maputo, passaremos a descrever e analisar o fenômeno da violência escolar nessas escolas. Vejamos o quadro 3.

### Quadro 03 - Síntese das respostas dos professores sobre violência escolar nas três escolas de Maputo

Perguntas	Respostas dos professores
1- Definição: O que é violência para os professores de três escolas de Maputo?	É ato fora da lei, desequilíbrio ou comportamento agressivo, violento, não aceito dentro de padrões de normas, barulho, insultos, agressão, excessos que no decorrer de ensino e aprendizagem, afeta os dois atores (aluno e professor) de forma física, psicológica e emocional em relação ao ambiente escolar.
2- Quais os principais atos de violência escolar na sala de aulas das três escolas de Maputo?	<p><b>Atos de Violência atribuídos ao professor contra os alunos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atos de violência verbal (ameaças a reprovação)</li> <li>• Atos de violência física (uso de castigos físicos contra alunos na sala de aula).</li> </ul> <p><b>Atos de Violência entre alunos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agressões físicas entre alunos (lutas e brigas)</li> <li>• Atos de violência verbal (insultos e ameaças)</li> </ul> <p><b>Atos de violência de alunos contra os professores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Violência física: fazer emboscadas com grupos de Gangues fora da escola,</li> <li>• Quebrar ou apedrejar (os vidros dos carros dos professores).</li> </ul>
3- Com qual frequência estes atos de violência acontecem?	<p><b>Frequência</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diariamente na sala de aula entre alunos e fora da escola contra professor.</li> </ul>
4- Quais as principais causas/ ou motivos?	<p><b>Causas do aluno</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Roubos e consumo de drogas e bebidas alcoólicas, filmes, indisciplina e má educação, disputas de namoradas e namorados.</li> </ul> <p><b>Causas sociais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Novelas e globalização</li> </ul> <p><b>Causas do Professor</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ameaça de reprovação,</li> <li>• Ser exigente demais na aula.</li> </ul> <p><b>Condições de funcionamento das escolas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de mobiliários escolares,</li> <li>• Salas de aulas sem espaço para albergar todos os alunos o que provoca disputa entre eles.</li> </ul>
5- Quais as formas de resolução?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expulsão,</li> <li>• Suspensão,</li> <li>• Aplicação de castigos e punições (limpar a escola, banheiros, varrer os recintos escolares, fazer horta da escola);</li> <li>• Marcar faltas vermelhas, resolver com o encarregado de educação do aluno, encaminhar à direção da escola e gabinetes de atendimento psicológico,</li> <li>• Fazer queixa á delegacia (casos graves de violência)</li> </ul>
6- Quais os perfis dos alunos considerados violentos?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alunos com pais considerados pobres que não vivem com as famílias biológicas e sem regras de condutas sociais;</li> <li>2. Alunos consumidores de droga e álcool.</li> </ol>
7- Quais as implicações para a atividade docente?	<p><b>Para professor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de motivação,</li> <li>• Frustrações, desespero.</li> </ul> <p><b>Para o aluno-</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Insucesso escolar</li> </ul>

Fonte - autor

Neste quadro resumo, podem-se apreciar as respostas dos professores às questões colocadas na entrevista sobre a presença de violência na sala de aula nas três escolas em estudo. Em seguida, analisaremos essas interpretações, pergunta por pergunta, por meio dos depoimentos dos professores entrevistados.

### 5.3. O retrato do fenômeno de violência escolar na sala de aula

Neste tópico, analisaremos os principais atos de violência escolar, com qual frequência acontecem, as implicações para os professores e para os alunos, suas causas, como são resolvidos, o que os professores entendem por violência e as características dos alunos considerados violentos.

#### 5.3.1. Os principais atos de violência escolar e sua frequência na sala de aula

Durante a pesquisa de campo, não presenciei qualquer ato de violência física e psicológica entre alunos. No entanto, os professores das três escolas que participam desta pesquisa relatam a ocorrência de atos de violência física, verbal e psicológica, na sala de aula, como sendo frequentes. Dizem ainda que em vários momentos foi preciso intervir nas discussões para que não ocorresse qualquer tipo de violência física, psicológica e verbal. Vejamos a fala de Mateus:

Na escola, existem muitos atos de violência. Atos de violência física e violência psicológica. Os alunos durante a aula normal se xingam, brigam entre eles, normalmente alguns se agredem fisicamente. Estes atos acontecem e nós como professores somos chamados a gerir e corrigir estes comportamentos na sala de aulas. A violência contra professor tem sido mais psicológica, palavrões, algum comportamento que não ajuda, os professores tem sido vítima de violência (Mateus, entrevista 4).

Segundo relata Mateus, os principais atos de violência que ocorrem na sala de aula são: *xingamento, brigas e agressões físicas entre alunos*. Ao falar sobre a violência aos professores, ele diz que os principais atos de violência são de ordem psicológica, esses atos são proferidos pelos alunos por meio de palavrões durante a aula. Joaquim vem corroborar com o que foi dito por Mateus,

Violência existe, sobretudo no primeiro ciclo, há alunos já feriram os colegas com instrumentos cortantes, como garrafas por ai adiante. Os atos muito frequentes de violência são: pontapés, agressões físicas, agressões psicológicas, ofensas morais por ai em diante (Joaquim, entrevista 11).

Esse depoimento resume bem a fala dos outros professores, ou seja, durante a entrevista, Joaquim relatou que existe violência nas salas das três escolas de Maputo, sobretudo no primeiro ciclo do ensino secundário da 8<sup>a</sup> a 10<sup>a</sup> classe. Neste ciclo, existem alunos que feriram os colegas com instrumentos cortantes como garrafas, casos de brigas com pontapés, além de agressões físicas e psicológicas. Nos depoimentos de dois professores, chama-nos a atenção o fato de que durante as agressões físicas ou lutas, os alunos recorrem a instrumentos produzidos culturalmente como garrafas, para praticarem atos de violência contra os próprios colegas; os professores, enquanto isso sofrem de atos de violência psicológica, por meio de palavras.

Esses testemunhos mostram a complexidade do fenômeno, conforme constatou a pesquisa de Gonçalves e Tosta (2008). Segundo os autores, a violência em meio escolar no Brasil, nos modos e frequência que se apresenta hoje, deixou de ser vista como um fenômeno qualquer e passou a ser analisada como um fenômeno de vasta proporção, que tende a influenciar a sociedade e todo o contexto escolar. Nesse sentido, os principais atos de violência que acontecem nas três escolas de Maputo são os seguintes:

**Atos de violência verbal atribuídos aos professores** (ameaças a reprovação), atos de violência física (uso de castigos físicos contra alunos na sala de aula)

**Atos de violência atribuídos aos alunos:** agressões físicas (lutas e brigas), atos de violência verbal e física (emboscadas aos professores, apedrejamento dos carros dos professores fora dos muros das escolas, uso de palavrões).

### **5.3.2. As causas de violência escolar apontadas pelos professores das três escolas de Maputo**

Para muitos dos meus entrevistados, existem várias causas de violência escolar na sala de aula:

- Causas ligadas ao aluno: roubo, consumo de drogas , bebidas alcoólicas, filmes, indisciplina, má educação e disputas de namorados e namoradas;
- Causas sociais: pobreza, novelas e globalização,
- Causas do professor: ameaça a reprovação, ser exigente demais na aula;
- Causas ligadas as condições de funcionamento das escolas: falta de mobiliários escolares e turmas numerosas, salas sem espaço para albergar todos os alunos.

Para Charlot, citado por Abramovay (2002), a agressão física ou a pressão psicológica aparecem mais espetacularmente, como as “incivilidades” que representam a principal ameaça para o sistema escolar. Em entrevista, as professoras Regina e Mariana nos dizem que:

Aqui há mistura, alguns professores têm formação psicopedagógica, outros não. Então, aqueles que não têm formação psicopedagógica, têm reagido fora das normas, fora de ser, enquanto aqueles com formação de professores conhecem metodologias de ensino, um pouco de psicologia, resolvem os problemas numa maneira favorável. Enquanto aqueles sem formação de professor, que vem da universidade Eduardo Mondlane, como não tem cadeiras ligadas a metodologias de ensino, psicologia etc, tem sido às vezes cruel com os alunos. Temos muitos professores aqui na escola sem formação psicopedagógica, chegam mais de 10 professores aqui na escola. Esses violentam os alunos, mesmo até os próprios conteúdos, tem dificuldades de ensinar. Por exemplo, temos professores que foram formados em física aplicada, química aplicada, jornalismo. Estão aqui a dar aulas e nunca teve metodologia de ensino. (Regina, entrevista 2).

Diante deste depoimento, Regina diz que as causas de violência tem relação com a falta de formação psicopedagógica dos professores. Entretanto, Regina insenta os professores com formação psicopedagógica como sendo aqueles que não causam violência, atribui a violência escolar aos professores formados na Universidade Eduardo Mondlane pois o currículo desses servidores públicos não é para ser professores, mas serve para serem contratados pelo Ministério da Educação, mesmo o governo sabendo que não possuem a componente pedagógica.

Para Regina, esses professores que não tiveram metodologia de ensino e psicologia durante a formação, violam sistematicamente as normas do regulamento escolar, são cruéis com os alunos. Pensamos que a falta ou formação psicopedagógica dos professores pode ser um dos fatores, mas não o fator central de causa de violência escolar. Não se pode atribuir apenas a um motivo o fato de professores serem cruéis com os alunos. Há que se pesquisar mais profundamente o porquê dessa crueldade. Vejamos o que disse Mariana:

A causa de violência escolar é devido ao consumo de bebidas alcoólicas e drogas. Bem, falar da violência na escola, nós vamos fazer aqui um jogo de atribuição de culpas. Eu penso que é uma situação não assim tão fácil de descobrir os verdadeiros motores da violência. Então, de forma resumida, há casos em que o professor é culpado, Já para mim torna difícil categorizar as causas da violência. Pode ser do próprio aluno, ou do professor e do meio social onde o aluno está inserido tornando susceptível a violência (Mariana, entrevista 8)

Mariana amplia a visão de Regina apontando como causas de violência escolar fatores relacionados aos alunos, aos professores e ao meio social em que vivem. Em suas palavras: *“Já para mim, torna difícil categorizar as causas da violência. Pode ser do próprio aluno, ou do professor e do meio social onde o aluno está inserido tornando susceptível a violência”*. Junto a essa fala, Mariana acrescenta um aspecto interessante quando diz que existem alunos cujos pais não conhecem bem os próprios filhos e, assim, às vezes quando os rebentos praticam violência contra professores, os responsáveis saem em sua defesa alegando que eles nunca se comportam assim em casa. Essa atitude dos pais, segundo a professora, dificulta a resolução do problema.

Os depoimentos de Regina e Mariana mostram o dilema dos professores sobre a questão de violência e o entendimento que os pais têm de seus filhos e como agem em função do contexto. Perante esse cenário, podemos concluir que estamos diante de alunos com formas diferentes de agir. Na família, eles agem de um jeito, enquanto, na escola, comportam diferente o que leva os pais a não acreditarem que os filhos

apresentam determinados perfis no ambiente educacional. Isto nos faz pensar que os professores poderiam levantar uma questão importante para suas reflexões: por que as crianças e adolescentes apresentam comportamentos rotulados de violentos na escola e em suas casas não?

Para ajudar a refletir sobre o que discutimos acima, de acordo com Pecheux (1969), no interior de uma instituição escolar há o lugar do diretor, do professor, do aluno, todos desempenhando papéis diferenciais. As relações entre esses lugares sociais, objetivamente definidos, acham-se representadas por uma série de formações imaginárias que designam a posição que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. (PECHEUX, 1969, citado por BRANDÃO, 2014, p.44). Isso que pode gerar relações de poder conflituosas e contraditórias como as que os professores apresentaram em seus depoimentos.

Esses resultados apresentam semelhança com aqueles encontrados no estudo de Lima (2012) em que os alunos eram os principais detonadores da violência no recinto escolar, a qual se traduzia por linguagem pejorativa, discussões e agressões físicas, e as causas relevantes eram a desestruturação familiar, a intolerância, a falta de respeito às diferenças e o tráfico de drogas.

Segundo Silva (2010), uma das razões que contribui para o aumento da violência nas escolas está relacionada ao desaparecimento ou à diminuição da importância dada aos valores morais, sobretudo a partir do final da década de 1960 do século XX. Para Silva (2010) citando o filósofo Rouanet (1987), esse processo se deve, em grande parte, a uma leitura extremamente equivocada do movimento cultural originário do século XX, e que ficou conhecido como contracultura norte-americana. No referido movimento, segundo esse autor, os rebeldes do momento propunham a substituição de todos os valores morais ligados à tradição ou que pudessem significar algum tipo de repressão por apenas dois princípios: paz e amor. Logo, a premissa não era a da negação ou a do simples apagamento de todos os valores morais, mas sim que fosse dada ênfase aos movimentos de paz e amor. Diante disso, muitas famílias deixaram de apresentar limites morais aos filhos diante do argumento de que “quando crescidos saberiam escolher a designação que melhor corresponderia a seu jeito de ser” (SILVA, 2010, p. 31).

De nossa parte, há que considerar os movimentos históricos sim, porém de forma crítica e reflexiva e, não localizar neles a causa última da violência escolar por



parte dos alunos. Além disso, há que se por em questão por que os professores localizam “a culpa” desse fenômeno prioritariamente nos alunos e suas famílias.

Segundo Souza (2012), a violência na escola precisa ser estudada e divulgada de forma simples, de fácil compreensão, para que o seu enfrentamento possa ser feito aliando educadores, pais e Estado; adequando-se a cada espaço escolar e, assim, desenvolvendo políticas públicas que atendam às necessidades existentes. A análise e a experiência de utilização de meios alternativos e de projeto referente ao professor como possíveis soluções de conflitos nas escolas são medidas que poderão expandir a criação e explicitação de novas e viáveis alternativas de solução desses problemas.

### **5.3.3. As características dos alunos descritas pelos professores como sendo violentos na sala de aulas nas três escolas de Maputo**

Iniciaremos esta discussão com os depoimentos dos professores Rosa, Carlos, e Gabriel que descrevem as características dos alunos que cometem violência na sala de aula nas três escolas estudadas:

A maior parte são alunos que cometem violência não tem acompanhamento permanente dos pais. Não tem alguém para dizer o que é certo o que é errado, acabam praticando atos de violência pensando que é um ato normal, não tem acompanhamento da família biológica. Nós temos falado com os alunos que na escola não é um sítio de atos de indisciplina, violência, não é um sítio de agressão e quando chegam em casa esses atos de agressões, violência acontecem, por que não tem alguém para lhes acompanhar permanentemente (Rosa, entrevista 1).

A professora Rosa descreve os alunos, tidos como violentos pela escola em que trabalha como sendo estudantes que não têm acompanhamento, que não recebem orientação dos pais e que, por vezes, já sofreram agressões em suas casas, naturalizando e reproduzindo esse comportamento nas instituições de ensino. Mais uma vez a “culpa” da violência escolar recai sobre os alunos e suas famílias. Continuando com a descrição das características dos alunos que praticam violência nas três escolas secundárias de Maputo, o professor Carlos descreve os estudantes como:

São aqueles alunos maiores, mais fortes que cometem agressões físicas aos mais fracos, às vezes reage mal, por causa de beber *Tentação* [bebida produzida em Moçambique com teor de álcool de 43%]. A relação com professores e colegas não tem sido favorável. No intervalo, os alunos saem da escola, vão consumir álcool, isso tem sido frequente aqui na escola, escovam os dentes, voltam para sala para sabotar a aula. Aqui ao lado da escola tem uma barraca que vende bebida para menores. Os alunos compram bebidas poem na lata de refrigerante (refresco) começam a beber em plena aula, como são muitos, o professor pensa que é refresco, enquanto estão a consumir álcool. (Carlos, entrevista 10).

Continuando com a descrição das características dos alunos que praticam violência nas três escolas secundárias de Maputo, o professor Gabriel descreve os estudantes como:

É uma mistura, aqueles que fumam, que bebem álcool, não podem de forma alguma respeitar colegas, quando chegam aqui na escola, vem que não há tomada de medidas coercivas, então habituados então, vão sucessivamente cometer violência. Se calhar, o perfil tem a ver com a posição do aluno influenciada pelos próprios pais, acabam violentando o professor por que sabe que nada lhes vai fazer (Gabriel, entrevista 11).

De acordo com esses professores existem **três características** de alunos que praticam atos de violência:

**Alunos com pais considerados pobres que não vivem com as famílias biológicas e sem regras de condutas sociais.** Esse grupo, segundo as interpretações dos professores das três escolas de Maputo, é composto por alunos cujas famílias biológicas são pobres, com muitas carências econômicas e não ensinam os filhos as regras de convivência social na relação entre professor-aluno. Por essas condições, esses alunos assistem violência no meio familiar e, quando chegam à escola, surgem conflitos entre obedecer as regras socialmente construídas e suas vivências pessoais nas famílias.

Como já indica Silva (2008 p.98), cada regra cria um tipo de desvio em potencial, a partir do inventário das regras de disciplina que são sistematicamente valorizadas pelos professores, em sala de aula, torna-se possível identificar os tipos de indisciplina que as violam.

**Alunos consumidores de bebidas alcoólicas**, como a denominada *Tentação*, com 43% de teor de álcool, vendida nas barracas fora dos muros das escolas. Segundo os professores, essa bebida, quando os alunos compram, introduzem - na nas latinhas de refrigerantes e consomem-na em plena aula.

**Alunos drogados:** Esses são descritos pelos professores como viciados. Alguns professores disseram que os alunos fazem uso de bebidas alcólicas, porém, não descreveram quais tipos de entorpecentes esses alunos consomem, mas sabemos que, em Moçambique, as principais drogas mais consumidas pelos estudantes em idade escolar é suruma (maconha), haxixe e cocaína. As causas aqui descritas pelos professores reconhecem a ausência do Estado Moçambicano nas políticas públicas sociais de prevenção ao consumo de estupefacientes em jovens em idade escolar.

### 5.3.4. As formas de resolução da violência escolar dos alunos na sala de aula: o que os professores fazem?

Conforme se pode observar nas falas dos professores das três escolas Joaquim ; Mateus e Mário, as formas mais usadas para enfrentar casos de violência na sala de aula são:

Atribuimos *uma atividade* ao aluno de modo a reconhecer o seu erro porque o que queremos é que, o aluno mostre um comportamento desejável. Às vezes, aplicamos *castigos*, fica de joelho durante a aula, marcamos faltas vermelhas, às vezes informamos a direção da escola para tomar medidas: fazer limpeza na escola, suspender o aluno, às vezes se for pela primeira vez, chama-se o encarregado de educação. As medidas tomadas pela escola não são suficientes, vamos supor que, um aluno bateu um colega, a escola diz que você vai *varrer durante uma semana, essa não é medida*. Um aluno faltou respeito a um professor fica a varrer no corredor durante três dias, essa não é medida. Essas medidas não resolvem. Se resolvesse teríamos diminuído o número de alunos violentos (Joaquim, entrevista 11).

Chamamos os pais e encarregados de educação, tentamos partilhar porque a criança fica na escola o tempo é menor. Maior tempo está em casa, fazemos chegar essa informação aos pais e depois canalizamos a direção da escola sobre a conversa que o professor falou com a criança em conjunto com o pai. Há casos extremos, que eu tive aqui na escola, de espírito, a criança teve problemas tradicionais, a criança saía, por vezes da sala de outrem, agredia outras crianças. Então, estes casos são mais gritantes, expulsamos. (Mateus, entrevista 4). (itálicos nossos)

O professor Joaquim da Escola Secundária Francisco Manyanga, com 40 anos de experiência docente faz uma interessante reflexão sobre as formas de resolução do fenómeno da violência escolar de que tradicionalmente as escolas de Moçambique fazem uso, como ineficazes, pois, para ele “*essas medidas não resolvem. Se resolvesse teríamos diminuído o número de alunos violentos*”. Isto implica a necessidade dos educadores moçambicanos buscarem soluções diferentes e de forma coletiva para esse problema e não apenas punir ou culpar os alunos e seus familiares.

Para além disso, o professor Mateus, da Escola Secundária São Damaso, com 08 anos de experiência docente, acrescenta que alunos que praticam violência são portadores de espírito. Na cultura do sul de Moçambique, onde as entrevistas foram realizadas, *espírito* significa *feiticaria* (magia negra). O professor entende que os alunos que praticam a feitiçaria aprenderam com os pais ou com a família e, quando chegam à escola, agredem as outras crianças para mostrar que possuem tais poderes. A magia negra, segundo a mitologia africana (espírito) é transmitida de geração para geração e tem como finalidade a proteção e a prática do mal. Enquanto essas práticas acontecem outras buscam resolver o problema da violência com base no regimento escolar conforme depoimento do professor Mário, da Escola Secundária São Damaso:

Chamamos atenção, tendo em conta que o regulamento escolar não abre espaço para a violência. A escola está contra a violência; sensibilizamos a eles mostrando que podem ser suspensos, expulsos segundo o regulamento escolar; dialogamos, explicamos que a escola é um espaço para aprendizagem e não para a prática de violência, porque a violência tem desvantagem para o próprio aluno. (Mário, entrevista 3)

Esse depoimento nos mostra medidas não punitivas, como diálogo, sensibilização, chamada de atenção e solicitação dos encarregados de educação para tomar conhecimento do comportamento dos filhos. Entretanto, a prática mais utilizada é a da punição, seja por meio de castigos físicos, como fazer a limpeza da escola, obrigar os alunos ficarem 45 minutos de pé, sem sentar, capinar a roça; por meio de coerção, como suspensões e expulsões da escola, e ainda de criminalização da violência escolar, ao se encaminhar alunos à delegacia de polícia.

Segundo Passos (2011), na escola, como em qualquer espaço institucional, existem comportamentos que são negativamente sancionados, mediante punições específicas, conforme as transcrições disciplinares. Na medida em que as punições são, na maioria das vezes, estipuladas de forma arbitrária, a escola pode ser um *locus* privilegiado do exercício da violência simbólica. A violência, neste caso, seria exercida pelo uso de símbolos de poder que não necessita do recurso da força, nem de armas, nem do grito, mas que silenciam protestos. E, no ambiente escolar, esse tipo de violência com alta probabilidade seria exercido não somente entre alunos, mas nas relações entre eles e os professores, por exemplo, por meio do regulamento interno, o qual pode funcionar como freio à violência, mas também como alimento à mesma, ao permitir a suspensão e a expulsão dos alunos.

Parece-nos que as três escolas de Maputo podem estar a viver o problema de entendimento entre o ter autoridade e ser autoritário. O primeiro significa ter o domínio da situação de violência escolar, fazendo os alunos obedecerem por meio de influência, dedicação, persuasão, liderança e prestígio dos professores; Por outro lado, ser autoritário é ser impositivo e até agressivo em algumas discussões, procurando se impor à custa do medo de sofrer algum tipo de punição por parte dos alunos.

Para Vasconcellos (2009), a agressão do aluno é algo que desnor-teia o professor. Trata-se da negação do vínculo educativo mais elementar: o respeito pelo outro. O professor sente angústia, impotência, raiva, dor e até mesmo vontade de revidar na mesma medida. *O que fazer nessa situação?* Para este autor, diante da agressão do aluno, os docentes devem escolher uma estratégia que consiste em tomar distância para pensar e não reagir às provocações no mesmo nível, procurando observar quem ou o

que o aluno está querendo atingir. Segundo ele, é importante também não tomar a ofensa como pessoal, mas compreender quem ou o que o aluno está agredindo por meio desta.

Vasconcellos (2009), diz ainda que “a melhor maneira de lidar com os problemas de violência é a canalização destas condutas agressivas para atividades pedagógicas diversificadas como, por exemplo, jogos, dramatização, expressão artística e musical”. (VASCONCELLOS, 2009, p.236-237).

Resumindo, as formas de resolução de violência escolar de acordo com os professores das Escolas Secundária Francisco Manyanga e Josina Machel, os alunos são levados para a delegacia de policia e encaminhados ao gabinete de atendimento psicológico por indicação da direção da escola. Na Escola Secundária São Damaso em casos mais graves, de violência escolar os alunos são expulsos . Ou seja, todas as escolas dessa pesquisa seguem o regulamento escolar e castigam os alunos nos casos mais graves, de violência.

Segundo o professor Joaquim da Escola Secundaria Francisco Manyanga, as formas punitivas de resolução de violência em sua escola não são eficazes, pois se fossem já teriam diminuído o número de alunos considerados violentos. Por meio do material empírico observamos que nas escolas estudadas, os professores e professoras com menos tempo de experiência ou com mais tempo, também não apresentam formas diferenciadas de resolução dos atos de violência. Qualquer atos de violência nas escolas, as formas a que se recorre são, expulsão e encaminhamento à delegacia de policia para procedimentos considerados como atos criminais, recorrendo-se ao artigo 178 do código penal Moçambicano que trata de ofensas corporais, com penas que variam entre 2 a 8 anos de prisão efetiva, mesmo sendo menor de 18 anos.

5.3.5. As implicações da violência escolar para a atividade docente na sala de aula

Para os professores das escolas pesquisadas, as implicações dos atos de violência praticados pelos alunos na sala de aula prejudicam o processo de ensino e aprendizagem, como relatam os professores Mário e Carlos, respectivamente:

Para mim nunca aconteceu uma afronta direta, de um aluno/ a, mas em algum momento quando vejo um aluno a confrontar-se com um professor, em algum momento isto termina afetando o professor. O outro problema, estes atos prejudicam o processo de ensino e aprendizagem. Às vezes estes atos provocam intriga entre professores (conflitos). Se o aluno comete violência, quando o professor que observou este ato, informa o diretor da turma, esse diretor não toma medidas corretiva, os colegas rotulam como fraco “já sabíamos afinal a turma é de quem, é daquele professor? Se mesmo professor

não resolve o problema dele, poderá resolver os problemas dos alunos?”  
(Mário, entrevista 3)

O professor, ao dizer as implicações da violência na sala de aula, coloca que, além de prejudicar o processo de ensino e aprendizagem, provocam intriga entre professores (conflitos ou desentendimentos) e a classificação dos mesmos como fracos, porque não conseguem resolver os problemas de violência em suas salas de aula. Dessa forma, a rotulação recai tanto sobre os alunos quanto sobre os professores. ocorrendo assim, mais uma vez, o fenômeno de individualização do problema de violência escolar, culpando desta vez, professores, junto com os alunos e seus familiares e isentando as instituições escolares e governamentais de responsabilidade.

Para o professor Carlos as implicações da violência escolar podem ser físicas, sociais e laborais, como veremos a seguir:

Aconteceu aqui na escola, um professor sofreu uma emboscada, os alunos lançaram pedras, outro caso, um professor foi agredido ao sair no edifício da escola. Os professores que violentam os alunos na escola têm tido estes problemas frequentemente. Eu acho são respostas dos alunos, eles quando saem da escola, chegam a casa explicam os amigos o que aconteceu com professor, são caçados pelos alunos quando este professor sai do recinto da escola para casa. Um dos casos vivido nesta turma onde estou, é que a aluna violentada pela colega perdeu aulas e depois veio a desistir, muitas situações que penalizam o aluno. Em relação ao trabalho docente, a violência afeta negativamente a aula. O professor investe mais tempo a lidar com a disciplina dos alunos, o tempo letivo passa sem fazer nada (Carlos, entrevista 10)

Para ele, a violência praticada pelos professores contra os alunos, além de afetar a própria atividade docente, provoca reações dos estudantes que organizam emboscadas, lançam pedras e agredem fisicamente aos professores ao saírem do edifício da escola. É importante ressaltar que o professor diz que os alunos reagem às agressões que sofrem por parte dos professores dentro da escola, e por isto os agredem fora da mesma.

Dessa forma não custa lembrar Paulo Freire (1996). Segundo o autor, o educador deve estar constantemente advertido para tomar consciência de que “[...] o respeito, a autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p.59).

Portanto, professores e alunos saem perdendo nesse confronto físico e simbólico. De um lado, alunos que se desinteressam pelos ensinamentos dos professores, que não os respeitam, não aprendem os conteúdos escolares. Por outro lado, professores frustrados, desesperados, raivosos, sem condições para desenvolver seu trabalho como educadores e construtores de conhecimento junto aos alunos. Há que se refletir profundamente sobre o que vem gerando tanta violência física e simbólica nessas três

escolas de Maputo, para além do que já se pontou: culpabilização de alunos, do meio familiar, drogas, efeitos da mídia televisiva, guerras, etc.

### **5.3.6. A definição dos professores sobre violência escolar**

Elegemos para análise cinco definições de violência escolar que representam a maioria das definições elaboradas pelos 12 professores entrevistados. São elas:

Eu posso dizer que são atos que são praticados que não estão dentro da lei, da regra. Como tratamos do processo de ensino e aprendizagem, então, quando nós agimos fora daqueles padrões recomendáveis, nós estamos a violentar, isso é violência sim (Regina, entrevista 2).

Violência escolar significa todo excesso que o professor, aluno ou funcionário possa demonstrar ou mostrar a um aluno (Joaquim, entrevista 11).

Violência escolar, penso que se pode interpretar a várias maneiras ou níveis, olhando para dois elementos ou atores principais envolvidos na sala de aula, professor-aluno todas as ações que levem a que se prejudique um desses dois atores, seja psicologicamente, assim como fisicamente (Saulo, entrevista 5).

Violência escolar é quando o aluno se insurge contra professor numa determinada situação. Para mim é desvio de comportamento, que pode culminar em agressão física, psicológica quando mandamos fazer uma atividade, simplesmente ignora o professor (Rosa, entrevista 1).

Bom muito difícil eu definir agora o que é violência, mas, violência pode ser física como bater por exemplo, psicológica, quando eles nos insultam na sala de aula, chamam gangues para nos ameaçar, eu chamo tudo isso de violência ou comportamentos de violência. Mas posso te dizer que não sei bem mesmo definir, sei que existe tipo de violência que já referi. (Gabriel, entrevista 9).

Esses depoimentos mostram que a violência pode ser praticada tanto pelos alunos como pelos professores e funcionários, pode ser física e psicológica e é de difícil definição. Muitas vezes, ela se confunde com a noção de indisciplina ou se torna consequência desta.

Para aprofundar a definição de violência, dialogamos com Silva e Nogueira (2008) ao dizerem que as agressões físicas e verbais, o uso de drogas, ameaças, porte de arma, formas de preconceito são atos de violência. Ainda para esses autores, violência está ligada ao poder destrutivo, ao caráter coercitivo, ao uso da força, enfim, à violência das leis constitucionais.

## **5.4. Indisciplina e violência nas salas de aulas nas três escolas públicas de Maputo em Moçambique**

Na discussão dos resultados obtidos em nosso estudo qualitativo, procuramos refletir sobre os mesmos no que se refere aos atos de indisciplina e violência escolar, sua frequência, causas, formas de resolução, os perfis dos alunos que os praticam e as implicações na atividade docente.

Nesse sentido, os resultados mais relevantes indicam que os principais atos de indisciplina apontados pelos professores como sendo praticados pelos alunos de forma frequente durante a aula são: barulho, conversas, risos, brincadeiras, provocações, pulos, ameaças, falta de respeito ao professor, desprezo; xingamento e desobediência.

Em relação às interpretações dos professores sobre as causas da ocorrência de tais comportamentos, os dados indicam a existência de causas escolares relacionadas à equipe docente, às condições de funcionamento das escolas e ao meio social: aulas desmotivantes, fraco domínio da disciplina, não planejamento de aula, ausência de definição de regras de conduta na sala de aula, pouco espaço e mobiliário escolar, turmas numerosas, ausência de material didático, regulamento escolar desajustado, falta de orientação escolar, presença de diferentes culturas em Moçambique e novelas..

Já dentre as causas relacionadas aos alunos, segundo os professores entrevistados, estas se referem a: hiperatividade, fraco domínio dos conteúdos, roubos de materiais escolares e eletrônicos, falta de acompanhamento dos pais às atividades escolares devido ao excesso de trabalho, uso de drogas e de bebidas alcoólicas, perda de valores éticos e morais, falta de respeito, desprezo e preconceito para com os professores por causa dos baixos salários e pela influência política dos pais dos alunos.

Os resultados relativos às estratégias ou formas de solução utilizadas para fazer face às situações de indisciplina na sala de aula permitem concluir que os professores adotam principalmente o uso de castigos e punições que consistem em: limpeza do banheiro e do recinto escolar, suspensão, reprovação, marcação de faltas, chamada de atenção, encaminhamento à direção da escola, encaminhamento ao gabinete de atendimento psicológico. No presente estudo, os participantes mostram-se disponíveis para usar outras formas de resolução, como diálogo com alunos e encarregados de educação dos mesmos, para enfrentar as situações de indisciplina que perturbam o desenvolvimento da aula.

No que diz respeito as características dos estudantes que cometem indisciplina, os professores revelam que não são apenas aqueles que são considerados pobres, mas também os filhos de pais pertencentes à classe alta Moçambicana. Os dados ainda nos mostram que alunos, de ambos os sexos, com idade entre 13 a 18 anos, que não vivenciam o afeto em casa e que demonstram problemas de socialização são promotores de indisciplina na sala de aula. Em relação às implicações ligadas à atividade docente, os dados relevam que as situações de indisciplina nas três escolas estudadas não afetam apenas os professores, como também os próprios alunos. Para os professores, a



indisciplina provoca fraco desempenho da própria classe docente, não cumprimento do programa da disciplina, frustrações, desmotivação e perda de autoridade. Enquanto isso, para os alunos, ela tem implicação no insucesso escolar e até na expulsão da escola.

Entre os desafios que a indisciplina suscita à gestão do comportamento na sala de aula, segundo Almeida (2007):

[...] há que reconhecer que o objectivo de alguns alunos é tornarem-se um gênero de problema (através do comportamento/indisciplina) em que os professores se vêem obrigados a investir. Deste modo, considera-se que os professores e os pais são corresponsáveis pelo bem-estar dos alunos. Não se pode de forma alguma pedir só aos professores que sejam o salva tudo. Esta opinião não ignora que a escola deverá repensar as suas práticas e modelo de organização para evitar que a desmotivação dos alunos e o desinteresse explícito pelo que lhes ensina a escola, e outros comportamentos inadequados se reflectam em maiores níveis de indisciplina (ALMEIDA, 2007, p. 67).

Neste exercício, caberá perceber se esses comportamentos funcionam para chamar a atenção do professor sobre os métodos de ensino usados, sobre as relações entre professores e alunos ou sobre as suas estratégias de controlo disciplinar na sala de aula. Não é difícil supor que uma alteração das regras pode provocar indisciplina e que, neste caso, em resposta ao insucesso escolar, o aluno procure “valorizar” a sua relação com os outros. Esse insucesso não se refere exclusivamente às classificações nas disciplinas, mas também a certos valores que ele pensa assumir na comunidade na qual não se sente reconhecido e valorizado.

Os resultados relativos às causas ou aos motivos de violência escolar por parte dos alunos são justificados pelo consumo de drogas e bebidas alcoólicas, filmes, novelas, globalização, indisciplina e má educação, além de disputas entre namoradas e namorados. As causas relativas aos professores e à escola referem-se às ameaças de reprovação dos discentes, a serem exigentes demais na aula, a produzirem violência simbólica junto aos alunos e às condições de funcionamento das escolas - falta de mobiliário e salas de aulas sem espaço para albergar todos os alunos, o que provoca disputa entre eles.

No que diz respeito às estratégias ou formas de resolução para fazer face às situações de violência escolar na sala de aula, os depoimentos dos professores permitem-nos dizer que, prioritariamente, estes recorrem a formas punitivas e coercitivas, mais do que formativas e de autoridade, como, por exemplo: a expulsão, suspensão, aplicação de castigos e punições (limpar a escola, banheiros, varrer os recintos escolares, fazer horta da escola), marcar faltas vermelhas, resolver com o

encarregado de educação do aluno, encaminhar à direção da escola e gabinetes de atendimento psicológico, e, em casos graves de violência, fazer queixa à delegacia.

Em relação as características dos alunos que cometem violência escolar, os dados indicam que: são jovens, homens e mulheres, com idades de 13 a 18 anos, hiperativos, preguiçosos, viciados em drogas e álcool, filhos de pais pobres ou ricos, pais políticos, alunos sem acompanhamento paternal devido ao excesso de trabalho - que vivem com familiares, como avós, tios ou empregados; que sofrem com falta de socialização, desinteressados; agressivos e violentos.

Pode-se verificar que, ao traçar as características dos alunos considerados violentos, as causas desse comportamento e as formas de resolvê-lo, os professores tendem a ressaltar o que falta a eles - mas, certamente, esses alunos são muito mais do que o que dizem seus professores. Os pais dão essa pista quando questiona o fato de seus filhos não apresentarem comportamentos violentos dentro de casa, mas, sim, na escola. Esse poderia ser motivo suficiente para as escolas e os educadores questionarem o que vem provocando esses comportamentos nos alunos no contexto escolar.

Finalmente, os depoimentos dos professores revelam que não há uma clara distinção conceitual entre indisciplina e violência, embora eles tendam a fazer uma gradação entre esses fenômenos. Para os professores, a violência é de difícil definição, muitas vezes a confundem com a ideia de indisciplina ou é vista como consequência desta.

A indisciplina é comportamento, atitude ou conduta desviante, que perturba ou viola as regras do regulamento escolar; é tida pelos professores das três escolas como comportamento fora da lei, que ocorre de forma sistemática.

A violência é identificada com comportamentos de natureza mais grave, como agressões verbais, físicas e psicológicas, pelo uso de drogas e álcool nos recintos escolares devido a proximidade de barracas ao redor das escolas onde, alunos menores de idade, compram bebidas e drogas sem o controle das direções das escolas e do estado Moçambicano, criando assim, sérios problemas, não só na relação entre professor e aluno, mas também para a saúde pública dos educandos.

Os docentes fazem poucas reflexões sobre as suas práticas na sala de aula, tendem a "culpar" aos alunos e seus familiares tanto pelos atos de indisciplina quanto de violência nas três escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal objetivo, analisar as interpretações dos professores sobre a presença de indisciplina e violência escolar em três escolas secundárias públicas de Maputo, em Moçambique.

Segundo Vigotski (2002) cabe ao professor orientar as ações apropriadas ao nível do desenvolvimento do indivíduo utilizando-se de suas ferramentas de mediação semiótica para que favoreçam a apropriação da cultura por parte dos estudantes e das pessoas.

Partindo dessa premissa no plano educativo, um aluno considerado indisciplinado e violento não é entendido pelos professores como aquele que pesquisa, pergunta, que resiste à prática pedagógica muitas vezes autoritária e sem sentido para ele, mas como aquele que perturba a harmonia da sala de aula, que é desviante, que comete crimes violando as normas do regulamento escolar.

Observa-se que a rotina das Escolas é prejudicada pela prática das indisciplinas que, conforme Sposito (2001) sinalizariam além da crise da eficácia socializadora da Escola, também um conjunto de insatisfações manifestadas pelos alunos diante de sua experiência escolar e as dificuldades da unidade escolar em criar possibilidades para que tais condutas assumam a forma de conflito capaz de ser gerido no âmbito da convivência democrática. A violência escolar não pode ser considerada somente por atos agressivos, mas também por comportamentos que quebram regras de convivência social e provocam insegurança no ambiente escolar.

Das três escolas secundárias públicas de Maputo em Moçambique onde foi realizada a pesquisa, duas delas, Josina Machel e Francisco Manyanga localizam-se na cidade de Maputo. A Josina Machel é frequentada, na sua maioria, por alunos cujos pais são considerados ricos, da classe média, empresários, administradores de empresas, políticos; enquanto a Francisco Manyanga, recebe estudantes provenientes dos bairros periféricos da cidade de Maputo, filhos de servidores públicos e operários. A São Damaso, localiza-se na província de Maputo, o seu efetivo escolar é proveniente dos filhos cujo os pais são considerados pobres e vulneráveis no contexto Moçambicano. O que se pode perceber é que estar localizada na cidade ou na província de Maputo, não fez diferença para os tipos de atos de indisciplina e violência escolar nessas escolas.

No que diz respeito às causas de indisciplina e violência escolar nas três escolas de Maputo, o material empírico revela semelhanças atribuídas aos fenômenos pesquisados.

A maioria dos professores localiza essas causas de indisciplina e violência escolar nos alunos, rotulando-os como hiperativos, com fraco domínio dos conteúdos, que realizam pequenos roubos, consumistas de drogas e bebidas alcoólicas, são desrespeitosos com os professores. Alguns apontam causas sociais e culturais como a exclusão entre ricos e pobres, uso de drogas e bebidas alcoólicas, a perda de valores éticos e morais por parte da sociedade Moçambicana; a falta de acompanhamento familiar, desvalorização do docente e a influência das novelas ou do posicionamento na política pelos pais dos alunos .

A desvalorização docente apontada pelos professores com sendo a manifestação de conduta indisciplinada e violenta, hoje, nas escolas estudadas, não é um fenômeno isolado, também foi encontrada na pesquisa de Pereira, Paulino e Franco (2011) como sendo uma das causas de indisciplina e algumas vezes de violência nas escolas por parte dos alunos. Essa desvalorização docente também foi considerada pelos professores como consequência de politização e controlo do espaço público pelo partido no poder.

As causas de indisciplina e violência escolar relacionadas às condições de funcionamento das escolas e às práticas pedagógicas dos professores aparecem com menos força, porém consideramos muito importantes apresentá-las. Elas referem-se principalmente, às aulas desmotivantes; ao fraco domínio dos conteúdos e não planejamento de aulas; à ausência de definição de regras de conduta na sala de aula pelos professores. Essas causas, muitas vezes permanecem invisíveis, pois não são vistas como causas ou muito menos como formas de violência simbólica exercida pelos poderes educacionais aos alunos. Por esse ângulo, pareceu-nos que os alunos reagem de forma indisciplinada ou violenta à violência simbólica que sofrem por parte das escolas ao não encontrarem condições adequadas e suficientes de estudos (física e pedagógica) nas salas de aulas.

Para além dos rótulos sobre os alunos já apresentados pelos professores, os resultados permitem apontar diferenças e semelhanças nas características dos que cometem a indisciplina e violência nas três escolas pesquisadas. Para ambos os fenômenos, as características dos alunos são muito semelhantes: homens e mulheres, agitados e viciados em bebidas alcoólicas e drogas, filhos de pais pobres e ricos. Quanto

às diferenças, o material empírico indica que os alunos cujos pais são ricos usam os cargos dos mesmos para cometerem atos de indisciplina ao desrespeitarem os professores devido a suas influências políticas.

Ao longo dessa tese foi possível constatar também que, para além das formas mais usadas para enfrentar casos de indisciplina e violência na sala de aula como aplicação de castigos ou punições, as formas de resolução dos atos de indisciplina variam em função do sexo dos professores. As professoras das três escolas, em sua maioria, recorrem às *formas não punitivas*, os professores das três escolas recorrem às *formas punitivas*. Entretanto, observamos que uma professora da Escola Secundária Josina Machel, por ter medo das ações violentas dos alunos recorre, de um lado, a medidas não punitivas, interrompendo a aula e conversando, e de outro, a medida punitiva pedindo que os alunos saiam da aula, e entregando a resolução do problema à direção da escola.

Para resolver atos de violência os dados indicam que, todas as escolas expulsam e punem os alunos com castigos físicos. Embora na escola São Damaso, tenhamos encontrado professores que usam também diálogos e comunicação com os alunos. A Escola Josina Machel aplica de forma mais rigorosa o regulamento (com castigos variados), enquanto que a Francisco Manyanga, encaminha os alunos para a direção da escola tomar medidas punitivas e para a delegacia de policia.

Em relação à violência escolar não encontramos formas diferenciadas de resolução nem em relação aos anos de experiência dos professores. Nas três escolas eles tratam casos de violência escolar da mesma forma, como atos mais graves que envolvem agressões verbais, psicológicas e físicas e tomam medidas punitivas junto á direção das escolas.

Para Vasconcellos (2009), a agressão do aluno é algo que desnorteia o professor. Trata-se da negação do vínculo educativo mais elementar: o respeito pelo outro. O professor sente angústia, impotência, raiva, dor e até mesmo vontade de revidar na mesma medida. O que fazer nessa situação? Para este autor, diante da agressão do aluno, os docentes devem escolher uma estratégia que consiste em tomar distância para pensar e não reagir às provocações no mesmo nível, procurando compreender quem ou o que o aluno está querendo atingir, não tomando a ofensa como pessoal, mas procurando compreender por que, quem ou o que o aluno está agredindo.

Em relação às possíveis implicações da indisciplina e violência escolar nas atividades dos professores, nos processos de ensino e aprendizagem pudemos

perceber que os maiores prejudicados são os alunos, embora os professores também sofram suas consequências. Alunos que se desinteressam pelos ensinamentos dos professores, não os respeitam, não aprendem os conteúdos escolares e, por outro lado, professores frustrados, desesperados, raivosos sem condições para desenvolver seu trabalho como educadores e construtores de conhecimento junto aos seus alunos. Há que se refletir profundamente sobre o que vem gerando tanta violência física e simbólica nessas três escolas de Maputo, para além do que os professores apresentaram: culpabilização de alunos, familiar e meio social, como drogas, efeitos da mídia televisiva, guerras.

Tendo em vista o estudo realizado com os professores das três escolas de Maputo podemos dizer que indisciplina escolar significa, naqueles contextos, a violação de regras de comportamentos estabelecidas pela escola como: não uso de uniforme no recinto escolar, barulho e conversas na sala, uso de celular na aula, uso de boné na escola, não cumprimento das tarefas escolares, desrespeito aos símbolos nacionais, brigas, etc. e, violência escolar relaciona-se com atos que ultrapassem a violação daquelas regras de comportamentos como, por exemplo, agressões físicas (ferimentos com instrumentos cortantes ou armas brancas), psicológicas e verbais ( ofensas morais e simbólicas, rotulações, xingamentos, ameaças, insultos) tanto de parte dos alunos quanto dos professores. Percebe-se, então, que há uma gradação de entre o que se concebe por indisciplina e o que se pconcebe por violência nas interpretações dos professores. Apesar de esse trabalho ter sido realizado na província e cidade de Maputo, pensamos que esses resultados podem contribuir para a reflexão de professores e educadores de qualquer escola.

Estamos conscientes de que este é um primeiro esforço para tentar compreender as interpretações dos professores sobre a presença de indisciplina e violência nas três escolas de Maputo, esperamos que esse pequeno subsídio desperte o desejo de outros investigadores para continuarem nesta senda, em particular nas três escolas de Maputo para que o processo de ensino-aprendizagem seja um sucesso.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. e RUA, M. G. Violências nas escolas: revisitando a literatura. In: Abramovay, Miriam (org.). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ACTIONAID. Relatório internacional Sobre stop Violência against girls in school: Reseacg Briefing Johannesburgo, 2004. Consultado no dia 2 de junho de 2015, [www.Actionaid.org](http://www.Actionaid.org).

AGUADO, M. J. & COLS M. *Diversidade Cultural e igualdade escolar*. Um modelo para o diagnóstico e de atuações escolar multicultural. Madrid: MEC/CIDE, 1999.

AMADO, J. S. *Interação pedagógica e Indisciplina na aula*, Edição ASA, Portugal, 2001.

ANDRADE, A. P. M. *A percepção docente sobre a violência na Escola e Educação ambiental como possibilidade para sua superação*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Rio Grande, RS, 2001, p.122.

APARECIDA; R. & REBELO; A. *Indisciplina Escolar: Causas e Sujeitos*, Editora Vozes, 2ª Edição, Rio de Janeiro, 2003.

AQUINO, J. G.. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

ALBUQUERQUE, L. P. *Indisciplina Escolar*. Dissertação de Mestra. Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. SP; 2011.

ARROYO, M. G. *Imagens Quebradas*. 1ª edição, Editor a\Petrópolis: vozes, 2004.

ARENDT, H. *Sobre a Violência*. 3 ed. Rio de Janeiro: Rulume-Dumará, 2001.

ARENDT, H. *A Violência*. 9 ed Tradução Maria Cláudia Dummond. Brasília: Universidade de Brasília: 1985.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, M.. *Estética da Criação Verbal*, Editora wmfmartins fonte, São Paulo, 2011 p261-270.(original publicado em 1979).

BASTOS, A., B. I. Wallon e Vygotsky. *Psicologia e Educação*, Edições Loyala, São Paulo, 2014, p.17.

BERNARDES, M. E.M. Atividade educativa, pensamento e linguagem: contribuições da psicologia histórico-cultural, *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, V. 15 nº 2 Jul/Dez, 2011P. 323-332.

BOARINI, M. L. Indisciplina Escolar: Uma construção coletiva. In. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo. Volume 17, Numero 1, Janeiro/Junho de 2013.

BOURDIEU, P.; PASERON, J. C. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P.; PASERON, J. C. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J- C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2. ed. 1982. (Publicado originalmente em francês, 1968).

BOURDIEU, P. *Propositions pour l'enseignement de l'avenir/Rapport au Président de République*. Paris: Collège de France, 1985.

BRANDÃO; H. N. *Introdução à Análise do Discurso*, Editora Unicamp, SP-Brasil, 2014.

CAEIRO, J. e DELGADO P. Indisciplina em contexto escolar. Lisboa: Instituto Piaget. In. LOPES, R., B, e GOMES, C., A. *Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura?*

CARITA, A. e FERNANDES, G. *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença, 2002.

CARVALHOSA, S. *Prevenção da Violência e do Bullying em contexto escolar*, Editores Climepsi, Lisboa, 2010.

CASTANHEIRA, M. L. *Aprendizagem Contextualizada; discurso e inclusão na sala de aula*. 2.ed, Belo Horizonte: Ceale /Autêntica, 2004.

CHARE, F. T. Gestão de Problemas de Comportamentos nas salas de aulas na Província de Nampula: (*Dissertação de Mestrado*) (não publicada)- Universidade Pedagógica, Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia, Moçambique, 2013.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. "Revista Sociologias". Porto Alegre, n.8, ano 4, p.432-443, jul./dez.2002 (Scientific Electronic Library Online): [www.scielo.br](http://www.scielo.br) Acesso em 16 de setembro de 2013.

CHARLOT, B. *Relações com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a Educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.



- CIPRIANO, E. *Avaliação na Educação*. Marcos Muniz Melo (Organizador). 2007.
- COUTINHO; L.G. *Adolescência e Errância: destinos de lacos Social no contemporâneo*, Nau-Editores, SP: 2009.
- COLOQUIO, P. *Compreender e construir La Dinamica de La mediacion*. Barcelona: Paidós, 1994.
- COSTA, A. J. *Gestão Escolar Participativa Autônoma*, 4ª Edição: Lisboa, 1993.
- COLLINS, E; GREEN, J. L. Learning in classroom settings: making or breaking a culture. In. MARSCHALL, H. (Ed). **Redefining students learning roots of educational changes**, Norwood: Ablex, 1992.
- CRUZ, M. D.C. e GOMES, A. A. Indisciplina e Violência no Universo da escola: algumas reflexões. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n.3.p.63-87, 2004.
- CUNHA, L. M. A. Modelos Rosch e Escalas de Lickert e Thurstone na Medição de atitudes (*Dissertação de Mestrado em Probabilidade e Estatística*) – Universidade de Lisboa, não publicada, 2007.
- DAMKE, A.S. *Indisciplina escolar: Percepção Social dos Professores*, 2005. Disponível em <http://www.anped.org.br/reuniões/29ra/trabalhos/posters/GT13-2124-int.pdf> (Acesso em 21 de julho de 2016).
- DANIEL, H.. *Psicologia num Mundo Social: Uma introdução a Vygotsky*, 6ª Edição: Edições Loyola, São Paulo, 2002- p.11.
- DEBARBIEUX, E. e BLAYA, C. (Org). *Violência das escolas e políticas públicas*, Brasília: UNESCO, 2002.
- DEBARBIEUX, Eric. *A violência das escolas e políticas públicas: dez abordagens europeias*. Brasília: UNESCO, 1996.
- DEBARBIEUX, Eric. *A violência das escolas: dez abordagens europeias*. Brasília: UNESCO, 2002.
- DOMINGOS, A. B. *Administracao do Sistema Educativo e Organização das Escolas em Moçambique no Período Pós-Independência 1975-199: Descentralização ou Recentralização*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, 2010.
- Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009 - 2015. Maputo- Moçambique, MEC, 2009.
- ESTRELA, M. T. *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. 4ª Edição Porto: Porto Editora, 2002.
- FAIRCLOUGH; N. *Discurso e Mudança Social*: Editora Universitária de Brasília, Editora UNB, Brasília, 2001, p.33-41.

FERREIRA, S.F. e MORITTE, V. D. O processo de humanização. In: RIGON; Algaciar Joé et al. *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*, Brasília, 2010.

FISHER, G. A. *Dinâmica Social, Poder, Mudança*, Editora Planeta, Lisboa, 1992.p.14.

FONTANA, P.F.A. A Prática disciplinar no ensino fundamental e o estatuto da criança e do adolescente. 2001. 221.f. (*Dissertação de Mestrado*) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2001.

FONTANA, P. A. F. Indisciplina na escola: de onde vem e para onde vai. *Revista online da Faculdade Integrada de Fafibe*, Disponível em: [www.fafibe.br/](http://www.fafibe.br/) Bebedouro, São Paulo; 2007 p.127.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 9. ed. Rio de Janeiro: geral, 1979.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: História da violência nas prisões*, 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FORQUIA, S. C. Reforma de Descentralização e Redução da Pobreza no Contexto e Estado neo-Patrimonial: Um olha a partir dos Conselhos Locais em Moçambique. In: CARLOS, N. C. B. Pobreza, Desigualdade e Vulnerabilidade em Moçambique: Comunicação Apresentada na IIª Conferência do Instituto de Estudos Sociais e Econômicas, IESE: MOZ, 20010.

FREDERICO, M. Situação da Educação em Moçambique, *Revista de Estudos Antiutilitaristas e Pós - Coloniais*.V.2 n.2, Julho – Dezembro; 2012. Disponível em WWW. Revista – reals. (Acesso em dia 4 de Junho de 2015).

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, M. et al. *Pedagogia: diálogo e conflito*, 6ª edição, Cortez Editora. São Paulo, 2001.

GASPARIN, João Luiz; LOPES, Claudivan Sanches;. Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. *Acta Scientiarum: Human and Social Sciences*. v. 25, n.2, Maringá: UEM/PPG, p.295-304, 2003.

GARCIA, J. Indisciplina na Escola: Uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de desenvolvimento*, Curitiba, n.95.p.101-108, 1999.

GÓES, M. C. R. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vygotsky e Pierre Janet. In: Vygotsky – O Manuscrito de 1929, Temas sobre a Constituição Cultural do Homem, *Revista Quadrimestral de Ciência da Educação; CEDES*, Número 71, Julho de 2000, p.121.

GOMES, M. F. C. Psicologia da educação, Psicologia histórico-cultural e salas de aula como cultura. In: ASSIS, R. M. et al (Org). *Cultura, direitos humanos e práticas inclusivas em psicologia e educação*, Editora PUC Minas, Coleção encontros anuais Helena Antipoff, Belo Horizonte, 2015.

GOMES, M. F.C; MONTEIRO, S.M. *Aprendizagem e o ensino da linguagem escrita*. Caderno do Professor. Coleção Alfabetização e Letramento, Belo Horizonte Ceale/FaE /UFMG,2005.

GOMÉZ, M. Buendía . *Educação Moçambicana. História de um Processo: 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária, Moçambique: 1999.

GREEN, J.L; DIXON, C.N; ZAHARLICK, A. A etnografia lógica de investigação. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte: n.42, 2005. p.13-79.

GREEN, J.L; HARKER, J.O. Gaining Access to Learning Conversational Social and Cognitive Demands of Group Participation. In: WILKINSON, L. C. (Ed). **Communicating in the Classroom**, New York Academic, Press, 1992.

GUIMARÃES, A. *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade*. Campinas: Autores Associados, 1996.

GUIMARÃES, Á. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e praticas*. São Paulo: Summus, 1996. p 57-71.

GUIMARÃES, M.E. A Escola, galeira e narcotráfico. Rio de Janeiro, 1995. Tese (doutorado), PUC:

INDE. Censo da População e Habitação. Maputo, Mocambique, 2007.

JARES, X. R. *Educação e Conflito: guia de educação para a convivência*. Porto: Asa Editora, 2002.

JÚNIOR, L.S.M. Representações Sociais da Violência e da Indisciplina na Escola na Imprensa Brasileira. 2011. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Ciências e Letras de Assis- Universidade Estadual Paulista, UNESP: 2011.

LEANDRO, V. L. *Bullying no Ambiente Escolar*, 2011. Disponível em <http://www.pedagogiaaopedaletra.com.br/post/bullying-n—ambiente-escolar>. (Acesso em Abril de 2016).

LEME, M. I. S. *As Especificidade e Aprendizagem: Relações entre cognição, afeto e cultura*, Psicologia USP, São Paulo, 2011.p.703-723.

LEVANDOSKI, G. et al. Violência contra professores de Educação Física no ensino público do Estado do Paraná. In: *Revista Motriz*, Rio Claro, Volume 17, n .3, Julho/Setembro de 2011, pagina 374-383.

LOPES, N. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. In: *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, volume 81, n.5, 2005, p.164-172.

LOPES, R. B e GOMES, C. A. Paz na sala de Aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura. In: *Ensaio avaliação, politica pública*, Rio de Janeiro, v.29, p261-282, abril/junho. 2012.

LUZ, I. R. e GONÇALVES, L. A. O. Agressividade e Violência na Educação Infantil. In: GONÇALVES, L. A. O; TOSTA, S. P.(Org). *A Síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola*. Belo Horizonte: Autentica 2008, P.66.

LIMA, D.G.P. Violência na Escola: a concepção de professores e alunos do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública da Área Itaquí- Macanga. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Maranhão, MA: 2012.

MARRA, C. A. S. *Violência escolar: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola*. São Paulo: Annablume, 2007.

MARRA; C. A. S. e TOSTA; S. P. Violência escolar: Percepção e Repercussão no Cotidiano da Escola. São Paulo: (Org) In: GONCALVES; L. A. O. & TOSTA, S. P.(Org). *A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola*, Belo Horizonte: Autentica, 2008.

MARTINEZ, L e FERREIRA, A. *Análise de Dados com SPSS*, Editora Escolar, Portugal, 2007.

MARZARI, M. *Ensino e Aprendizagem de Didática no Curso de Pedagogia: Contribuições da teoria desenvolvimental de V.V. Davydov*. Paco Editorial; SP, 2016.

MAZULA, Brazão. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa. Moçambique, 1999.

MEDINA, T. Indisciplina e violência em meio escolar. Lisboa 2009. Disponível em: <http://www.apagina.pt>. (Acesso em Dezembro de 2013).

MEDINA, T. Indisciplina e Violência nas escolas. Lisboa, 2010. Disponível em: <http://apagina.pt>, (Acesso em Dezembro, 2013).

MINAYO, M.C.S. A violência social sob Perspectiva de saúde pública. In: *Caderno de Saúde Publica Rio de Janeiro*, 1994, p.7-18.

MINISTÉRIO DA CULTURA. Plano Estratégico de Educação e Cultura-2006-2001: *Fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade*, MEC, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Regulamento do Ensino Secundário Geral*, Diploma Ministerial nº 61. MEC, 2003.

MOÇAMBIQUE. *Constituição da República e Legislação Complementar*- Lisboa: Edições 70, 1990, vol IV.

MONJO, M. *La mediacion escolar*. Resumo de comunicação consultada em: <http://www>. A pagina. pt. (Acesso no dia 15 de junho de 2015), 2000.

MWAMWENDA, T. *Psicologia Educacional: Uma perspectiva africana*, Texto Editores, 2005.

NÉRCI, E. *Introdução a Didática Geral: Dinâmica da Escola*, 7ª Edição, Brasil, 1998, p.89.

NOGUEIRA, M. e NOGUEIRA, C. M. *Bourdieu e a educação*. São Paulo. Autentica, 2006.

NOVOA, A. *Profissão do Professor*, 2ª Edição. Porto Editor, 1985.

NUNES, C. (Des) Encanto da Modernidade Pedagógica. In: LOPES, T E.M; FARIAS FILHO, M. L; VEIGA, G. C Org.. *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ODÁLIA, Nilo. *O que é Violência*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

OLIVEIRA, M.K. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 30, Maio/Agosto, 2004.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio histórico*, Editora Scipione, 4ª Edição, 2005.

OLIVEIRA, Manuel. I. *Indisciplina Escolar: determinantes, Consequências e ações*, Líber livro editora, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, R. A. D. *Resolução de conflitos: perspectivas do aluno, Portugal, Tese de (Mestrado)*-Universidade de Porto, Portugal, 2007.

OMS. Organização Mundial de Saúde: Informe mundial sobre Violência Escolar. Organização Pan-americana de la Salud para la Organizacion Mundial de la Salud. Washington, D.C, 2002,. Disponível em [www.who.int/violence-injury-prevention/violence-reportn/summary-es.pdf](http://www.who.int/violence-injury-prevention/violence-reportn/summary-es.pdf). (Acesso em 12 de junho de 2013)

PASSOS, A. F. *Indisciplina falta de limites, violência e fracasso escolar: Compreender e educar*; Centauro Editora, 1.ed. São Paulo: 2011.

PERALVA, A. Democracia, violência e modernização por baixo. *Revista Lua Nova, Cedec*, São Paulo, n.40/41, 1997.

PEREIRA, J.C. R. *Análise de dados quantitativos: Estratégias Metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais*, FAPESP editora, ed.9. São Paulo, 2004.

PEREIRA, M. R. *A impostura do mestre*; Belo Horizonte: Argumentum; Estilos da Clínica, vol. XIV n.26, 2008, p.236-247.

PEREIRA, M. R. et al. *Acabou a autoridade? Professor, subjetividade e sintoma*, Fapemeg : ft editora, Belo Horizonte, 2011.

PEREIRA, F. F. *Resolução de Conflitos na Escola: Um Estudo de Estratégias e Metas Educativas*. 2010. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia, Universidade Pedagógica Moçambique, MZ, 2010.

PEREIRA, M.R. *A impostura do mestre: da Antropologia Freudiana à Desautorização Moderna do ato educativo*. Disponível em: [www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-1761-int.pd-p-12](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-1761-int.pd-p-12). (Acesso em 30 de Marco de 2016).

PILETTE, C. *Didática Geral*, São Paulo, Brasil, 1986.

Plano Curricular do Ensino Secundário Geral: Documento Orientador, Política, Estrutura de Plano Estratégico de Implementação do Ensino Secundário, Maputo-Moçambique, MEC, 2007.

PNUD. Moçambique. Crescimento Económico e Desenvolvimento Humano. Propostas, Obstáculos e Desafios. Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano 1999. Centro de Documentação e Pesquisa para a África Austral (SARDC). Maputo: 2003a.

PNUD Moçambique. Educação e Desenvolvimento Humano: Percurso, Lições e desafios para o Século XXI. Maputo: Centro de Documentação e Pesquisa para a África Austral (SARDC). Maputo: 2000b.

POCINHO, M. Teoria e Exercícios passo-a-passa: Amostra e Tipos de Amostragens, 2009. In: [www.ismt.pt](http://www.ismt.pt) (acesso em Novembro de 2014).

PRESTES, Z. *Quando não é Quase a Mesma Coisas*, Tradução de Lev .S. Vigotski no Brasil, Campinas Autores Associados, 2012.

REGO, T. C. A indisciplina e o Processo educativo: Uma análise na Perspectiva Vigotskiana, In: AQUINO, Júlio, G., *Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas*, Biblioteca Universitária, São Paulo: Summus, 1996.

REIS, G.S, The Political ideological path of Frelimo in Mozambique from 1962 to 2012: Unirio, 2012.

RICHARDSON, R. J.et.al. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*, 3ª Edição, SP, Atlas SA, 2008.

RIGON, A. J. et al. A atividade Pedagógica na Teoria Histórico - Cultural .In MOURA, M. O., *A atividade Pedagógica na Teoria Histórico – Cultural*, Brasília: Liber Livro, 2010.

ROSÁRIO, P. Diferenças processuais na aprendizagem: Avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem: Psicologia, Educação e Cultura. Portugal, 2005.

ROCHA, G. Complexo de Emílio; Da Violência na Escola a Síndrome do medo contemporâneo. In: GONCALVES , L. A.O & TOSTA, S.P. *A Síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola*, Atentica Editora: Belo Horizonte, 2008.

SAMPAIO; M. O. Moura, E et al. A atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. In: MOURA, M. O. (Org). *A atividade Pedagógica na Teoria Histórico – Cultural*, Brasília-DF: Liber Livro, 2010.

SCHILLING, F. Indisciplina e Violência: debates e desafios. In: *Revista Educação, Grandes temas, Violência e Indisciplina*, Editora Segmento, São Paulo 2011, p.7.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vygotsky - O Manuscrito de 1929: tema sobre a constituição cultural do homem. *Educação e Sociedade*. Revista Quadrimestral de Ciências da Educação/ CEDES, n.71, 2000.

SILVA, J. O. e RISTUN, M. Violência Escolar no Contexto de prevenção de liberdade: *Psicologia, Ciência e Profissão*, 2010.

SILVA, L. C. e NOGUEIRA, M. A. Indisciplina ou violência na escola: uma distinção possível e necessária. In: GONÇALVES, Luiz Alberto O; TOSTA, Sandra F. P (Org.). *A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola*. Belo Horizonte: Autentica 2008, p.10 – 55.

SILVA, L. C. *Disciplina e Indisciplina na Aula : Uma Perspectiva Sociológica*. 2007. Tese Doutor em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, N. P. *Ética, Indisciplina E Violência nas Escolas*, 5ª Edição, Editora Vozes. São Paulo, 2004.

Sistema Nacional de Educação. Linhas Gerais e Lei nº4/83. Maputo: Minerva Central, 1985.

SMOLKA; A. L. B. O (im) próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sócias. In: *Cadernos CEDES*, 50, Relações de Ensino: análises na perspectiva histórica – cultural, 1ª edição, 2000.

SOUZA, C. A. F. Violência e Indisciplina na Escola, Legislação e Solução de Conflitos: Um Estudo de caso Centrado no Professor Mediador Escolar e Comunitário. 2012. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Misquita filho, UNESP: SP.2012.

SPÓSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. *Caderno de Pesquisa: Revista de estudo e Pesquisa em Educação*, São Paulo, n.4,1998.

STANISLAU,R.F. Indisciplina e Violência na Escola: Uma Cultura disciplinarização, Novas Edições Acadêmica: SC.2012.

TAVARES, G, P; e MARTINS, R.M. Violência, Dependência Química e Transtornos Mentais em Presidiários. *Estudos de Psicologia*; Campinas, Outubro /Dez, 2010.

TEIXEIRA, A. O professor como sujeito sócio cultural. In: DAYRELL, Juarez (org) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*, Belo Horizonte: Edição. UFMG, 1996.

TITOSSE; I. D. Consumo de extensões e violência simbólica no seio das alunas da Escola Secundária de Laulane. 2011. Monografia de Graduação. Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Eduardo Mondlane de Moçambique, MZ, 2011.

TOGNETTA, L. R. P.. et all. *Um panorama geral da violência na escola, e o que se faz para combatê-la*, Editora Mercado Letras, 1,ed, SP-Brasil, 2010.

TORREGO, J. C. & MORRENO, J. Manuel. *Convivência Y disciplina em la escuela: El aprendizaje de la democracia*; Aliança Editorial, Madrid ,2003 .

TOSTA S. F.P; ROCHA, G. Antropologia e Educação. Belo Horizonte: Autêntico 2009.

VALLE; I. R. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu, Rev. Diálogo Educ, Curitiba, V.13, n.38, p. 411-437, jan/abril.2013.

VARGAS, P. G. Educação de Jovens e Adultos: praticas sociais de leitura, construindo múltipla identidade. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, MG,2010.

VASCONCELLOS, C.S. *Indisciplina e disciplina escolar: Fundamentos para o trabalho docente*, 1ª Edição, Cortez Editora, Brasil, 2009.

VASCONCELLOS, C. S. *Disciplina- Construção da Disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. 12ª Edição, Libertada, cadernos pedagógicos; 4.volume, São Paulo, 2000,p.40.

VEIGA, F. H. *Indisciplina e Violência na Escola: Praticas Comunicacionais para professores e pais*, 3ªEdição, Coimbra Almedina, 2001.

VEIGA, F. H. *Indisciplina e Violência nas Escolas*, 1ªEdição, Coimbra Almedina, 1999.

VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade. In: VELHO, G.; ALVITO, M. (Orgs). *Cidadania e violência*. Rio de Janeiro: UFRJ; FGV, 1996.

VERGA . C. *Projeto e Relatórios de Pesquisa em Administração*. 12ª Edição, SP, Atlas, 2010.

VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKI, L. S. *A constituição do pensamento e da linguagem*, Editora WMF-Martins Fontes, São Paulo, 2010. [original 1869-1934].

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Editora WMFF- Martins Fontes, São Paulo, 2010. [original 1869-1934]

VIGOTSKI, L. S. e LURIA, R. *Vygotsky Uma Síntese*. In: VAN VEER, René. E VALSINER, J.V.D. Edições Loyala, São Paulo, 1996.

VIGOTSKI, L. S e LURIA, A.R. – O homem Primitivo e seu Comportamento. In: *Estudos sobre a História do Comportamento – Símio homem primitivo e criança*. Trad. Lélío Lourenço de Oliveira – Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.



VIGOTSKI, L. S. A Uma introdução a Vogotski: Zona de desenvolvimento Proximal como base para o Ensino. Trad. Mariane Hagedgaard. In: Daniel Harry (org), Edições Loyala, 6. ed, 1996.[1934/1996] p.232-236.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica: Textos de Psicologia*. São Paulo: WMF-Martins Fontes, 2010. [Original 1869-1934].

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. In: *Educação e Sociedade*. Vigotski – manuscrito de 1929: temas para a constituição cultural do homem. (Cedes), n.71, Campinas, 2000. p. 21-44.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: O Desenvolvimento dos Processos Superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008<sup>a</sup>.

WERTSCH, J. V.A Voz da Racionalidade em uma Abordagem Sociocultural da Mente. In: MOLI, I.C. (Org) *Vigotsky e Educação: Implicações Pedagógicas das Psicologias Sócio- histórica*. Porto Alegre: Artmed, p.85-105.

YOUNG, M. *Para que Servem as Escolas. Educação e Sociedade*, Campinas, V. 28, n.100, p-1287-1302, Set, Dez, 2007.

## **APÊNDICE A. Questionário para professores de Situações Cotidianas na Sala de Aula.**

Neste questionário apresentam-se três situações cotidianas de indisciplina e violência escolar. As situações descritas correspondem a acontecimentos da vida real na sala de aula de três escolas de Maputo. Por conseguinte, responda a cada uma das perguntas tendo em vista o que faria frente a este tipo de situações. Se nunca aconteceu consigo, imagine o que faria ou pensaria se isso lhe acontecesse e responda as perguntas que se colocam. Para cada situação pedimos-lhe que responda as seguintes perguntas.

### **Dados Profissionais**

Escola: .....

Idade: .....

Anos de Experiência como professor----- anos

Disciplina que ensina-----

### **Nível de formação**

Nível de Formação: Médio ( ) Bacharel ( ) Licenciado ( ) Doutorado ( ) Outros ( )

### **A Instituição onde fez a formação**

Possuí a formação Psicopedagogia: sim ( ) Não ( )

- Instituição de Formação: UP ( ) UEM ( ) Outras ( )
- Professor ( ) Professora ( )

**A Raça do Professor**

- Raça: Negra ( ) Branca ( ) outras ( )

**ASSINA A TUA ESCOLHA COM X SOBRE O N °**

**Situação 1:** Existência de comportamento perturbador na sala de aula durante a realização de exercícios escolares que o aluno não entende.

a) Já esteve professor, implicado numa situação parecida como esta na sala de aula? Sim ( ) **Não** ( ) .

b). Conhece um colega (professor/a) na sua escola que esteve implicado numa situação como esta com aluno na sala de aula?. **Sim** ( ) **Não** ( ) .

c) Porque **motivo** o aluno perturbou a realização de atividades de aprendizagem? **Indique o seu grau de acordo** com cada uma das seguintes explicações?

1. Discordo totalmente	2. Discordo	3. Nem concordo nem discordo	4. Concordo	5. concordo totalmente
<b>Item1</b> -Porque a atividade de aprendizagem era complicada.				
<b>Item2</b> -Porque é um aluno indisciplinado				
<b>Item3</b> -Porque é um aluno muito ativo na sala				

d) Quando o /a professor/a se vê envolvido numa situação como esta na sala de aula **o que faz professor ? Assinale com que frequência faz cada uma destas afirmações:**

1. Nunca	2. Poucas vezes	3. Algumas Vezes	4. Muitas vezes	5. Sempre
Comunico a direção da escola para mudar a atitude do aluno;				
Fico calado, entendo que o adolescente é difícil de se relacionar com ele;				
Pergunto o aluno se tem dúvida para poder lhe ajudar a resolver a atividade de aprendizagem;				
Termino com a atividade que os alunos estavam a realizar, já que não se pode dar aula assim.				
Falo com o aluno para ficar calado quando faz atividades na sala aula;				

Digo ao aluno, se não terminar a atividade, terá dificuldades para compreender a matéria e reprova a minha disciplina;	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

e) Numa situação como essa, professor /a, **Qual é o seu objetivo?**

1. Discordo totalmente	2. Discordo	3. Nem concordo nem discordo	4. Concordo	5. Concordo totalmente	
Que na sala de aula exista bom clima para aprendizagem;	1	2	3	4	5
Promover o respeito entre professor - aluno;	1	2	3	4	5
Que o aluno cumpra as regras de convivência na sala de aula/escola;	1	2	3	4	5
Que deixe de provocar o professor durante uma atividade de aprendizagem na sala de aula;	1	2	3	4	5
Que o aluno que não trabalha tenha o que merece (reprovar a disciplina);	1	2	3	4	5
Que peça desculpa ao professor e colegas da turma.	1	2	3	4	5

### Situação 2- Confronto dos alunos à avaliação feita pelo professor

a) Já esteve professor, envolvido numa situação parecida como esta na sala de aula? Sim ( ) Não ( ).

b). Conhece um colega (professor/a) que esteve envolvido numa situação como esta com aluno na sala de aula ?. Sim ( ) Não ( ).

c) Qual é **motivo** dos confrontos? Por ser exigente na correção da avaliação ? **Indique o seu grau de acordo** com cada uma das seguintes explicações?

1.Discordo totalmente	2. Discordo	3. Nem Concordo nem discordo	4. Concordo	5. Concordo totalmente	
Porque os alunos são violentos demais;	1	2	3	4	5
Porque não estão habituados a trabalhar a sério;	1	2	3	4	5
Porque são preguiçosos;	1	2	3	4	5
Porque a figura do professor não é valorizada pelos alunos na escola;	1	2	3	4	5

d) Quando se vê envolvido numa situação como esta na sala de aula: **o que faz?** Assinale com que frequência faz cada destas coisas:

2. Nunca	2. Poucas vezes	3. Algumas Vezes	4. Muitas vezes	5. Sempre
----------	-----------------	------------------	-----------------	-----------

Não ligo, é problema do aluno/a ;	1	2	3	4	5
Aumento as notas para não me violentar ;	1	2	3	4	5
Digo-lhe que as notas são da minha conta e que ele/s/as devem dedicar-se a estudar muito;	1	2	3	4	5
Limito-me a dizer que cumpro apenas o meu dever de professor/a;	1	2	3	4	5
Penso que posso ter exagerado e prometo baixar o nível de exigência para o aluno não zangar;	1	2	3	4	5
Digo ao aluno, se não tirar boas notas vai reprovar a minha disciplina;	1	2	3	4	5
Digo-lhe que falemos com o diretor da escola para que decida o que for melhor.	1	2	3	4	5

e) Numa situação como essa professor/a **Qual é o seu objetivo?**

1. Discordo totalmente	2. . Discordo	3. Nem concordo nem discordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente	
Que aprenda se a esforçar,	1	2	3	4	5
Que as notas não sejam impedimento para não boa relação entre professor e aluno;	1	2	3	4	5
Que professor e aluno não se vejam como inimigos;	1	2	3	4	5
Não quero que complique a minha vida com essa questão;	1	2	3	4	5
Que a turma atinja o nível alto de rendimento escolar;	1	2	3	4	5
Que respeite as minhas funções de professor/a.	1	2	3	4	5

**Situação 3-** Brigas, falta de respeito à figura de autoridade do professor em sala de aula ou fora da sala de aula, em que o professor é envolvido numa situação de agressão verbal, violência psicológica ou física

a) Já esteve professor, envolvido/a numa situação parecida como esta na sala de aula? Sim ( ) **Não** ( ).

b). Conhece um colega (professor/a) na escola que esteve envolvido/a numa situação como esta com aluno na sala de aula ? **Sim** ( ) **Não** ( )

c) Porque **motivo** o aluno insultou o professor na escola? **Indique o seu grau de acordo** com cada uma das seguintes explicações?

1.Discordo totalmente	2. Discordo	3. Nem concordo nem discordo	4. Concordo	5. Concordo totalmente				
Porque nunca soubemos travar as situações de indisciplina e violência a tempo na escola;				1	2	3	4	5
Porque assiste exemplos de violência na sociedade Moçambicana;				1	2	3	4	5
Porque são agressivos;				1	2	3	4	5
Porque estão a aprender a se relacionar com os professores na escola.				1	2	3	4	5

d) Quando se vê envolvido numa situação como esta na sala de aula: **o que faz?** Assinale, com que frequência faz cada uma destas coisas:

1.Nunca	2.Poucas vezes	3. Algumas Vezes	4.Muitas vezes	5. Sempre				
Deixo passar, porque vejo que os alunos atuais são violentos.				1	2	3	4	5
Não faço nada ,por que são problemas entre alunos e professor				1	2	3	4	5
Deixo muito claro que a escola não permite comportamentos ou atos de violência e indisciplina escolar				1	2	3	4	5
Zango-me muito e castigo lhes para que não voltem a insultar nem a mim, nem outros professores.				1	2	3	4	5
Faço-lhe entender que não pode insultar os professores				1	2	3	4	5

e) Numa situação como essa professor/a, **Qual é o seu objetivo?**

1. Discordo totalmente	2. . Discordo	3. Nem concordo nem discordo	4. Concordo	5. Concordo totalmente				
Que esta situação não afete o rendimento escolar do aluno e o ambiente na sala de				1	2	3	4	5

aula;					
Que receba o castigo que merece pela ação;	1	2	3	4	5
Que o aluno respeite o professor;	1	2	3	4	5
Que cumpra as regras de civismo na escola;	1	2	3	4	5
Que peça desculpas ao professor e os companheiros;	1	2	3	4	5
Que seja expulso da escola pelos seus atos.	1	2	3	4	5

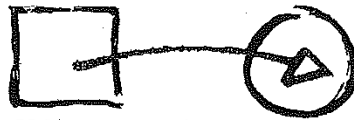
Maputo, 2014

#### **APÊNDICE B** - Roteiro da entrevista com os professores de três escolas de Maputo

Esta entrevista semi-estruturada tem como objetivo analisar as interpretações de professores de três Escolas Secundárias públicas de Maputo em Moçambique acerca da presença de indisciplina e violência escolar que os alunos praticam contra os mesmos na sala de aula. As perguntas desta entrevista tratam de situações reais que podem acontecer com o professor na sala de aula. Por essa razão, é muito possível que já lhe tenha acontecido algo parecido.

1. Existem atos de indisciplina escolar em sua sala? Se sim, Quais? Com qual frequência eles acontecem?
2. Existem atos de violência escolar em sua sala? Se sim, Quais? Com qual frequência eles acontecem?
3. Quais são causas de indisciplina escolar na sala de aula?
4. Quais são causas de violência escolar na sala de aula?
5. Qual é o perfil dos alunos que praticam essa indisciplina escolar?
6. Qual é o perfil dos alunos que praticam essa violência escolar?
7. Como você resolver esses atos de indisciplina escolar?
8. Como você resolver esses atos de violência escolar?

9. Os atos de indisciplina escolar afetam a atividade docente na sala de aula? Se sim, como eles afetam?
10. Os atos de violencia escolar afetam a atividade docente na sala de aula? Se sim, como eles afetam?
11. Como você define é indisciplina escolar?
12. Como você define violência escolar?



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:  
Conhecimento e Inclusão Social em Educação



Belo Horizonte, 21 de novembro de 2013.

**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Prezado(a) Diretor(a) da Escola Secundaria Josina Machel,

*Autorizo  
Coordenar a realização de  
atividades com os docentes  
pedagógicos.*  
*AF*  
*17/12/13*

Venho por meio desta apresentar **FERNANDO PEREIRA FRANCISCO**, doutorando sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Cardoso Gomes, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Para subsidiar o desenvolvimento da pesquisa aluno, solicitamos de Vossa Senhoria a possibilidade de autorizá-lo a realizar trabalho de campo nesta instituição.

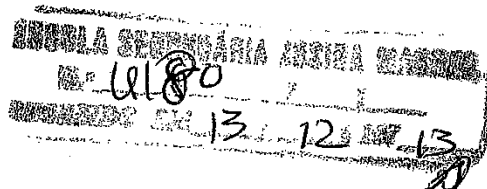
Certos de podermos contar com o apoio e atenção de Vossa Senhoria, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

*Daisy Moreira Cunha*

**Profa. Dra. Daisy Moreira Cunha**  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Faculdade de Educação da UFMG

Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação - Av.: Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha - Sala 405  
Caixa Postal 1703 - CEP: 31270-901 - Belo Horizonte - MG - Fone: (31) 3499-5309 - Fax: (31) 3499-5488 - E-mail: colpgsec@fae.ufmg.br





REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE  
 GOVERNO DA CIDADE DE MAPUTO  
 DIRECÇÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DA CIDADE DE MAPUTO  
 DIRECÇÃO DISTRIAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO DM1  
 Escola Secundária Josina Machel

Av. Patrice Lumumba nº 68, CP 219, Telef. 324075,325719, Fax: 304490,email:  
 esjmmaputo@yahoo.com

N/R 172/SESJM/ 10.2/2013

Maputo 19 de Dezembro de 2013

A : Direcção da  
 Faculdade de Educação  
 da UFMG/Maputo

**Assunto: Comunicação do despacho**

Em resposta á nota com o nº de Refº do dia Agosto , na qual Solicitam autorização de realizar trabalho de campo no programa de Pos-Graduação, comunica se o despacho do Exmo Senhor Director da Escola cujo teor é o seguinte:

“ Autorizo

**Coordenar a realização da actividade com os directores pedagógicos**

**Ass: Armindo Tomás Mutimba**

**( Especialista de Educação)**

**Maputo, 17/12/013”**

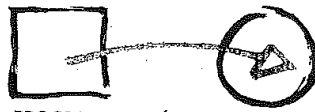
Cordiais Saudações.

A Directora Adjunta Administrativa

*Maria Assunção M. Matavel*  
 Maria Assunção M. Matavel  
 ( Técnica Superior de N2)

LJM/MAM

*Rose*  
13/12/2013  
*Rose*



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:  
Conhecimento e Inclusão Social em Educação



Belo Horizonte, 21 de novembro de 2013.

### CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado(a) Diretor(a) da Escola Secundária São Dâmaso

Venho por meio desta apresentar **FERNANDO PEREIRA FRANCISCO**, doutorando sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Cardoso Gomes, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Para subsidiar o desenvolvimento da pesquisa aluno, solicitamos de Vossa Senhoria a possibilidade de autorizá-lo a realizar trabalho de campo nesta instituição.

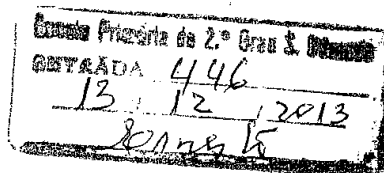
Certos de podermos contar com o apoio e atenção de Vossa Senhoria, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

*Daisy Moreira Cunha*

**Profa. Dra. Daisy Moreira Cunha**  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Faculdade de Educação da UFMG

Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação - Av.: Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha - Sala 405  
Caixa Postal 1703 - CEP: 31270-901 - Belo Horizonte - MG - Fone: (31) 3499-5309 - Fax: (31) 3499-5488 - E-mail: colpgsec@fae.ufmg.br





REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
GOVERNO DA PROVINCIA DO MAPUTO  
SERVICO DE EDUCACAO JUVENTUDE E TECNOLOGIA DA MATOLA  
ESCOLA SECUNDÁRIA DE SÃO DÂMASO

A Direcção da  
Faculdade de Educação  
da UFMG/ Maputo

N/RFª/ /002/ESSD/024.9 2013

Maputo 13 de Dezembro de 2014

**Assunto: Comunicação de despacho**

Em resposta a carta de apresentação do senhor FERNANDO PERREIRA FRANCISCO, da qual solicita autorização de realizar trabalho de campo nesta instituição, no programa de Pós-graduação, comunica se o despacho da Exma Senhora Directora da escola cujo teor é o seguinte:

“Autorizo”

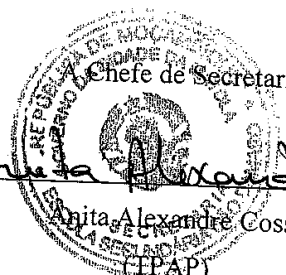
Coordenar a realização da actividade com os directores pedagógicos, professores e alunos.

Ass: Amélia João Langa

(Docente N1)

Maputo, 13/12/2013

Cordiais Saudações.

  
 Chefe de Secretaria  
*Anita Alexandre Cossa*  
 Anita Alexandre Cossa  
 (EPAPI)



RECCÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DA CIDADE DE MAPUTO  
 DIRECCÃO DISTRIAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA KaMpfumu  
**ESCOLA SECUNDÁRIA FRANCISCO MANYANGA**

A  
 Universidade Federal de Minas  
 Gerais – Faculdade de Educação  
 Maputo

Nossa Ref. 48 /ESFM/99-570/9 /15 Maputo 20/01/2015

**Assunto:** Comunicado do Despacho Interno

Em resposta da certa que nos foi remetida sem referência, pedindo autorização da realização de campo do senhor, **Fernando Pereira Francisco** nesta Escola, recaiu o seguinte despacho do senhor Director da Escola:


Autorizo.


O Director Directo da Escola:

**Orlando José Dima**

Cordiais Saudações,

(vmj)

A Chefe da Secretária  
  
 Maria Silvestre  
 (Téc. Prof. Em Adm. Pública)



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

EU, Benjamim Jorge Matabele, CONCORDO EM PARTICIPAR DE ENTREVISTAS REALIZADAS POR FERNANDO FRANCISCO PEREIRA PARA COMPOR OS DADOS EMPÍRICOS DA PESQUISA “INDISCIPLINA E/OU VIOLÊNCIA ESCOLAR: INTERPRETAÇÕES DE PROFESSORES DE 3 ESCOLAS PÚBLICAS DE MAPUTO, MOÇAMBIQUE”. OS RESULTADOS DA PESQUISA SERÃO DIVULGADOS SEM A EXPLICAÇÃO DOS NOMES DOS PARTICIPANTES DA MESMA. SUA ADEÇÃO É VOLUNTÁRIA. CASO NECESSITE CONTACTAR COM O PESQUISADOR E SUA ORIENTADORA USE OS TELEFONES E ENDEREÇOS DE E.MAILS A SEGUIR:

FERNANDO FRANCISCO PEREIRA -- (258) 826243818  
E.MAIL – [pereirafranciscoponte@gmail.com](mailto:pereirafranciscoponte@gmail.com)

MARIA DE FÁTIMA CARDOSO GOMES – 55 31 97955519  
E.MAIL – [mafacg@gmail.com](mailto:mafacg@gmail.com)

LI E ENTENDI AS INFORMAÇÕES FORNECIDAS PELO PESQUISADOR E SINTO-ME ESCLARECIDO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA.

Benjamim Jorge Matabele  
06.07.2014

MAPUTO, 1º DE JULHO DE 2014