



UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE
FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

António Américo Chirindza

“Não é um Bater com Objectivo de Lesar”: Prática da Violência Física dos Professores contra Alunos na Escola Primária Moçambicana

Supervisora: Dra. Elena Colonna

Maputo, Novembro de 2014

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE
FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

“Não é um Bater com Objectivo de Lesar”: Práticas da Violência Física dos Professores
Contra Alunos na Escola Primária Moçambicana

Monografia apresentada para obtenção do grau de licenciatura em Sociologia
na Universidade Eduardo Mondlane

Proponente: António Américo Chirindza

Supervisora: Dra. Elena Colonna

Maputo, Novembro de 2014

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE
FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

António Américo Chirindza

“Não é um Bater com Objectivo de Lesar”: Práticas da Violência Física dos Professores
Contra Alunos na Escola Primária Moçambicana

O Júri

A Supervisora

O(A) Presidente

O(A) Oponente

.....

Maputo, aos de de

DECLARAÇÃO DE HONRA

Eu, António Américo Chirindza, declaro pela minha honra que, este trabalho nunca foi apresentado anteriormente na sua essência. Tudo o que se apresenta tem a sua originalidade, resulta da minha investigação estando indicadas na bibliografia as fontes por mim utilizadas.

Maputo, Novembro de 2014

(António Américo Chirindza)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe Felismina António Uamba e aos meus tios Santos Mafumo e Celeste Nhaca pelo encorajamento e apoio que me prestaram ontem, hoje e sempre.

AGRADECIMENTOS

Depois de pouco mais de quatro anos de experiência académica chega a vez de trazer o produto desse percurso, o presente trabalho. Não é tarefa fácil mencionar a lista de todos aqueles que, directa ou indirectamente, terão me ajudado a trilhar esse percurso. Muitas seriam as páginas para registar os nomes de todos. Por essa razão, procurarei aqui mencionar apenas alguns, apesar de isso me colocar no risco de deixar de fora muitos nomes de pessoas que tanto contribuíram para a materialização deste trabalho. No entanto quero garantir às pessoas que os seus nomes não estiverem aqui expostos que apesar desse facto, eles estão e para sempre estarão bem guardados no meu coração.

Em primeiro lugar, os meus agradecimentos vão à Dra. Elena Colonna, minha supervisora. Com certeza, sem o seu apoio todas as ideias com base nas quais se elaborou este trabalho não teriam algum sentido. Mas, com o seu encaminhamento metodológico e pedagógico foi possível transformar este trabalho do nível ideal para o material. Na mesma linha, endereço os meus agradecimentos a todos os docentes da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e, particularmente do Departamento de Sociologia. Ao Unicef, especialmente à Dra. Carla, agradeço não somente pelo material mas também pelas brilhantes sugestões que me forneceu durante o desenvolvimento deste trabalho.

Em seguida, endereço os meus agradecimentos a todos os meus amigos e colegas. Neste momento, tenho a destacar o meu grande *comparsa* (nome que nos foi atribuído por uma das nossas professoras), o Enoque Chaúque. Agradeço também o companheirismo dos colegas do grupo de pesquisa, a Liendina Chirindza, a Joana Nkalotakuka e a Selinah Simango; aos colegas da turma, o Carlos Tembe, a Albertina Justino, Joira Chaúque, Isac Guilengue, Ricardino Zandamela, Ildo Macome, Pedro Mazivila, José Choé, Rosa Timbana, Celso Vilanculo entre tantos da turma e não só, sem os quais o curso de Licenciatura em Sociologia, para mim, não teria sido o mesmo. Endereço também os meus agradecimentos aos colegas de trabalho que souberam ser companheiros certos nos momentos difíceis. Neste grupo tenho a destacar os professores Armando Mata, Arnaldo Cavele, Aniceto Matusse, Joana Sampaio e Lisboa Chichava

e, aos colegas da escola onde foi realizada a pesquisa vai o meu muito obrigado pela participação. Na mesma ordem, agradeço ao Nordino Bande, Hermenegildo Fumo e Hernani Nhatinombe, pelo companheirismo, apoio e partilha de ideias.

Por fim quero estender os meus agradecimentos à minha família. Aos meus tios Santos e Celeste, minha Xicocha, minhas irmãs e toda a minha família (alargada) vai o meu maior apreço por todo o tipo de apoio que me prestaram durante este percurso. Seria injusto encerrar este texto sem endereçar um *khanimanbu* à Amira Armino Malumbane, minha parceira. Pois para além de ter sido, durante o percurso académico, uma óptima colega da faculdade, para mim, hoje ela constitui uma excelente companheira de todos os momentos.

LISTA DE ABREVIATURAS

CADBEC - Carta Africana dos Direitos e do Bem-Estar da Criança

CDC - Convenção dos Direitos das Crianças

PEA - Processo de Ensino e Aprendizagem

PNAC - Plano Nacional de Acção para a Criança

TPC – Trabalho Para Casa

UEM - Universidade Eduardo Mondlane

RESUMO

Depois de um longo período de marginalização da infância durante o processo histórico da humanidade, nos últimos anos tem se verificado, tanto a nível internacional assim como a nível nacional, um desenvolvimento de instrumentos legais que defendem os direitos de crianças. Mas, mesmo com essa diversidade de leis, actos de violência física dos professores contra os alunos continuam a se verificar nas escolas primárias do país.

O presente trabalho foi desenvolvido com o intuito de questionar o facto de a violência física dos professores contra alunos continuar a se manifestar nas escolas mesmo com a existência de leis que a condenam. Orientados pela hipótese de que violência física encontra-se relacionada à integração do professor nas culturas dos professores, baseamos o nosso estudo na teoria Funcionalista de Durkheim (2009) e na Rotulagem de Becker (1977). Com recurso ao método etnográfico realizamos uma pesquisa exploratória, sendo que os dados foram colhidos (através da observação, entrevistas semi-estruturadas e conversas informais) num grupo de professores de uma escola primária do distrito da Manhiça, província de Maputo.

Este estudo constata a tendência de a violência física estar relacionada à visão tradicionalista da concepção da criança, que vê a esta como objecto. Baseados nessa concepção, os professores, apesar de saberem da ilicitude da sua prática, vêem na violência física um instrumento facilitador do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) e, desta forma, os professores que dela não se servirem correm o risco de serem rotulados como desviantes.

Palavras-chave: Violência Física, Culturas de Professores, Desvio

ABSTRACT

After a long period of segregation of children in the historic process of mankind, in recent years we have seen as long internationally as well as nationally, a development of legal tools that defend the rights of children. But even with this vast range of laws we still seeing acts of physical violence perpetrated by teachers against students in primary schools.

This work was developed with the aim to call in question the fact that even existing laws that condemn it. Guided by the assumption that physical violence is related to the integration of teacher's culture, we base our study on the theory of Functionalism of Durkheim (2009) and Labeling of Becker (1977). Applying the ethnographic method we did an exploratory research, considering that the data were collected (through observation, semi-structured interviews and informal conversations) with a group of teachers from primary school of Manhiça district, Maputo province.

This study notices the vocation of the physical violence is related to the traditionalist view of the child's conception. It is understood that most teachers create images based on the vision of the student as object and, as such, they see physical violence as a facilitator of the PEA and label the deviant to anyone who did not practice it. Despite knowing the existence of laws that condemn their practices, they believe in the usefulness of physical violence, teachers create a middle term to regulate the practice of physical violence within the school environment and this occurrence isn't verifiable outside of this atmosphere, where it can be seen as deviant.

Keywords: Physical Violence, Culture of Teachers, Deviation

EPIGRAFE

“Como é que, desde logo, o indivíduo pode pretender reconstruir, através do único esforço da sua reflexão privada, o que não é obra do pensamento individual?” (Émile Durkheim, 2009, p. 48).

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	13
1. REFLECTINDO SOBRE A VIOLÊNCIA FÍSICA DOS PROFESSORES CONTRA ALUNOS EM MOÇAMBIQUE.....	15
1.1. Da Criança como Objecto à Criança como Sujeito de Direito.....	15
1.2. Um olhar sobre Violência Física nas Escolas Moçambicanas.....	18
1.3. A Cultura dos Professores.....	19
1.4. Formulação de Pergunta de Partida.....	22
1.5. Hipótese.....	22
1.6. Variáveis.....	22
1.7. Justificativa.....	23
1.8. Objectivos.....	24
2. O ENCONTRO ENTRE O FUNCIONALISMO DE DURKHEIM E A TEORIA DA ROTULAGEM DE BECKER NA INTERPRETAÇÃO DA VIOLÊNCIA FÍSICA.....	25
2.1. A Criança na Perspectiva da Sociologia de Infância.....	25
2.2. A Funcionalidade da Violência Física.....	27
2.3. A Rotulagem entre os Professores.....	28
2.4. Definindo a Violência Física e a Integração de Professores.....	29
3. METODOLOGIA.....	32
3.1. A Situação Socio-Administrativa do Distrito e da Escola.....	32
3.2. Professores: os participantes do estudo.....	33
3.3. O Procedimento Etnográfico na Recolha de Dados.....	34
3.4. A análise dos Dados de Campo.....	36
3.5. Identidade do Investigador.....	37
3.6. Questões Éticas, Constrangimentos e Limitações do Estudo.....	38

4.	A VIOLÊNCIA FÍSICA DOS PROFESSORES CONTRA OS ALUNOS NA ESCOLA.....	41
4.1.	Perfil Socioprofissional e a Cultura dos Professores.....	41
a)	O Perfil Socioprofissional dos Professores.....	42
b)	As Subculturas dos Professores.....	43
4.2.	A Violência Física dos Professores Contra os Alunos Praticada na Escola.....	45
4.3.	“São pessoas que não são concentradas”: Visão dos Professores em Relação ao Aluno.....	48
4.4.	O sentido da Violência Física para o Grupo dos Professores.....	53
a)	“[A vara] é meu auxílio”: a Funcionalidade da violência física.....	53
b)	“Se não bate então o resultado não é bom”: o rótulo sobre quem não pratica a violência física.....	55
c)	“Não é um bater com objectivo de lesar”: Estratégia de Normalização da Violência Física.....	57
4.5.	A Integração na cultura dos professores e a prática da violência física.....	59
4.6.	O Denominador Comum na prática da violência Física.....	61
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
	BIBLIOGRAFIA.....	65
	ANEXOS.....	68
	Anexo 1: Termo de Consentimento para a Direcção da Escola.....	68
	Anexo 2: Termo de Consentimento para Professores.....	69
	Anexo 3: Guião de Entrevista Para os Professores.....	70

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, em particular desde a promulgação de Convenção dos Direitos das Crianças (CDC) em 1989, diversas vozes ecoam com vista a proteger as crianças de todas as formas de violência. Mas, mesmo com o aumento dos instrumentos legais e de pressões nesse sentido, diversos tipos de violência continuam a afectar as crianças em diversos espaços sociais, dentre eles o meio escolar. Apesar de este lugar ser visto como aquele que combateria esses tipos de violência, ele aparece também como palco para estes actos (Pesce et al 2011). É dentro deste contexto que surge o presente trabalho, com o intuito de problematizar esse facto focando a sua análise para o estudo da violência física dos professores contra os alunos nas escolas moçambicanas.

Neste trabalho, num primeiro momento, procuramos assumir o facto de acções de natureza violenta estarem relacionadas com a cultura dos professores. Este posicionamento é por nós assumido por notarmos um registo de violência no percurso histórico da educação no país, associada às concepções predominantes nessa época que viam a criança como objecto. Assim, entendemos que a cultura (ou as culturas) dos professores teria(m) consciencializado aos seus membros integrantes que a violência seria a via mais rápida para a dinamização do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA).

Existem diversos trabalhos referentes à violência no ambiente escolar, mas a maioria desses estudos não se referem à violência física de professores contra alunos, olham mais para a violência sexual. No entanto, uma revisão bibliográfica profunda assim como a experiência pessoal do autor como professor revelam que esta prática constitui o quotidiano das escolas primárias e das crianças que nelas frequentam. Portanto, este trabalho procura trazer a visão dos professores em matérias de violência física que estes praticam contra os seus alunos assim como trazer a visão que estes constroem em torno da imagem do aluno.

A recolha de dados para este trabalho foi realizada numa Escola Primária do 1º e 2º Grau do Distrito da Manhiça. Através do método etnográfico e com a ajuda de observação, entrevistas semi-estruturadas fizemos a recolha de dados que pudessem nos permitir a aprovação ou a

refutação da nossa hipótese previamente formulada. Mas, do ponto de vista científico, essa acção só se torna possível com a utilização das lentes teóricas. E, para este estudo, optamos pela teoria do funcionalismo de Durkheim e pela Teoria de Rotulagem de Becker.

O presente trabalho está dividido em quatro capítulos, onde em cada um deles abordamos um subtema específico, nomeadamente a revisão da literatura, o enquadramento teórico, a metodologia e a discussão dos resultados. No primeiro capítulo apresentamos os trabalhos relacionados com o tema em análise, o que permitiu com que nos colocássemos o questionamento orientador da pesquisa. No segundo capítulo apresentamos as teorias, a funcionalista de Durkheim e a de rotulagem de Howard Becker e procuramos relacioná-las com o tema em análise. O terceiro capítulo é dedicado à apresentação metodológica. Nele afigura-se a etnografia como método através do qual procedemos com vista ao alcance das metas determinadas. Finalmente, o quarto e último capítulo apresenta, analisa e discute os dados.

1. REFLECTINDO SOBRE A VIOLÊNCIA FÍSICA DOS PROFESSORES CONTRA ALUNOS EM MOÇAMBIQUE

O presente capítulo apresenta a revisão bibliográfica em relação ao tema em análise. O primeiro momento desta revisão é dedicado à apresentação das diferentes concepções da criança durante o percurso histórico da humanidade. Esse desenvolvimento histórico culminou com a adopção de algumas leis que defendem os direitos da criança. Por essa razão, ainda nesse primeiro momento abordamos o desenvolvimento das leis de protecção da criança tanto a nível internacional assim como a nível nacional. O segundo momento desta revisão bibliográfica será reservado à apresentação das práticas de violência física que se manifestam nas escolas do país. E, em seguida apresentaremos a literatura sobre a cultura dos professores. No final deste debate, e em conexão com os três itens que terão sido discutidos, apresentaremos a pergunta de partida que irá orientar o prosseguimento do trabalho. A hipótese, variáveis, justificativa e os objectivos deste estudo também encontram-se neste primeiro capítulo.

1.1. Da Criança como Objecto à Criança como Sujeito de Direito

Esta secção apresenta resumidamente a história da concepção da criança em diversos momentos da história da humanidade. Pois como referiu Mesquita (2005), em todas as sociedades e em todas as épocas sempre houve um *conceito* de infância. Mas apesar de a infância ter existido em todas as sociedades e em todas as épocas, “diferentes modelos de criança e diferentes formas de cuidado e protecção à infância vão caracterizar cada sociedade” (Mesquita, 2005, p. 1). Ainda nesta secção, trazemos as leis desenvolvidas, tanto a nível internacional assim como a nível nacional, com vista a proteger a criança.

A primeira concepção da criança que apresentamos é a da sociedade tradicional. Trata-se de uma concepção que se insere na visão da criança como objecto. “Essa sociedade via mal a criança” (Ariès, 1978, p. 10). Este autor demonstra que devido a pouca consideração que a sociedade tinha para com a criança, “as pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho, um macaquinho impudico” (Ariès, 1978, p. 10). Segundo este autor, a infância

naquela sociedade tinha uma duração reduzida e se a criança conseguisse superar os primeiros perigos e sobreviver ao que ele chamou de “tempo de paparicação”, ela já podia passar a viver em uma outra casa diferente donde ela tivesse nascido. E, nessa época, a educação era garantida pela sua convivência com os adultos (Ariès, 1978).

A segunda concepção da criança que aqui trazemos é da idade média. Nessa idade histórica também tinha-se uma visão da criança como objecto. A criança era tida como um *mini-adulto* e ela misturava-se com adultos (Souza, 2013). “Na sociedade medieval a ideia de infância não existia, não se percebia as suas particularidades e especificidades” (Souza, 2013, p. 2). A distinção entre o adulto e a criança não existia nesta idade.

A terceira concepção da criança que aqui trazemos é da modernidade. Nesta época, também da concepção da criança como objecto, esta era vista como estando dotada de uma natureza “humana” essencial (Dahlberg et al 2003). Na modernidade, a criança é vista como fraca, passível, isolada e dependente. Moniz (2005) demonstra que esta concepção da infância aparece pensada como um tempo à parte da vida do homem onde a educação apareceria como forma de transformar o mal que caracteriza a criança e moldá-la segundo os princípios da sociedade em que viria participar.

A quarta concepção da criança aparece como crítica à Modernidade. Trata-se da pós-modernidade. Esta visão, trouxe inovações na concepção da criança. A principal inovação trazida pela pós-modernidade é da concepção da criança não mais como objecto, mas sim como sujeito de direito. Como refere Dahlberg (2003), a partir desta idade histórica, a infância não só é vista como uma fase preparatória para a vida adulta, mas também como um estágio do curso de vida, não menos importante em relação aos outros estágios. Na mesma óptica, Moniz (2005) referiu que ao se falar de infância na pós-modernidade há que se considerar a criança como um ser social, sujeito da sua própria história e também produtora da cultura. Sob esta perspectiva, a criança não mais é vista como um ser passivo, mas como uma co-produtora de significados.

É dentro deste contexto da nova concepção da criança que surgem instrumentos legais com vista a promoverem os direitos da criança, combatendo todo o tipo de violência contra a criança. O primeiro instrumento a que faremos menção neste trabalho é a Convenção sobre os Direitos da

Criança (CDC), promulgada em 1989 e o segundo é a Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança (CADBEC) adoptada em 1990. Os ataques contra a honra e a não crueldade contra criança são elementos que se encontram nestes dois documentos. A CDC refere que “nenhuma criança será objecto de interferências arbitrárias ou ilegais em sua vida particular, sua família, seu domicílio, ou sua correspondência, nem de atentados ilegais a sua honra e a sua reputação” (CDC, art. 16, nº 1). Este posicionamento expresso na CDC encontra-se patente também na CADBEC no artigo 10.

As leis expressas nos dois documentos legais acima mencionados repercutem também nos documentos elaborados a nível nacional. Moçambique para além de ter ratificado os dois documentos acima mencionados e comprometendo-se fazer cumprir as leis neles expressas, a nível nacional, criou leis baseando-se nos documentos internacionais. Dentre as criadas a nível nacional destacamos o artigo 47 da Constituição da República de Moçambique (2005), onde encontramos um conjunto de leis que visam contribuir nas acções de prevenção e combate à todas as formas de violação dos Direitos da Criança.

O Governo de Moçambique se limitou na criação de leis com vista a erradicação de todo o tipo de violência, mas também traçou estratégias para tal. Através do Ministério da Mulher e da Acção Social elaborou-se o Plano Nacional de Acção para a Criança (PNAC) 2005-2010 no sentido de proporcionar um bem-estar à criança. Terminado este plano, desenhou-se uma nova estratégia, desta vez o Plano Nacional de Acção para a Criança II (PNAC) 2013-2019. Importa referir que estes dois planos não são os únicos, existem tantos outros com objectivos similares. Neste sentido, no nosso país para além de existirem leis, existem também acções com vista a fazer-se cumprir essas leis. Apesar disso, as práticas de natureza violenta contra a criança continuam a constituir o quotidiano de muitas crianças no país, como procuremos demonstrar na secção seguinte que olha particularmente para a violência física.

1.2. Um olhar sobre Violência Física nas Escolas Moçambicanas

As acções de violência perpetradas pelos professores contra os alunos continuam a fazer parte do quotidiano de muitas instituições do ensino primário no país. Apesar de esta temática estar pouco documentada, os poucos dados disponíveis revelam a ocorrência de práticas desta natureza. Nesta secção, pretendemos apresentar algumas acções de violência física que se registam nas escolas primárias moçambicanas na actualidade.

Um desses indicadores de ocorrência da violência física nas escolas do país nos é trazido por Abuxahama (2003). O trabalho desenvolvido por esta autora refere-se ao facto de alguns professores moçambicanos empregarem o autoritarismo como forma de chamar a atenção dos alunos. Esse autoritarismo que caracteriza alguns professores primários é acompanhado pela aplicação de castigos físico-corporais. Abuxahama (2003) refere que esses professores, perante uma situação de apuros, para além de expulsarem os seus alunos da sala de aula e marcarem faltas disciplinares punem-nos severamente. Os dados apresentados por esta autora constituem evidência de que o ambiente escolar tem sido palco de violência física contra os alunos.

Os castigos corporais perpetrados pelos professores como bater em crianças com as mãos ou com varas revelam o lado sombrio da escola (Biza et al 2008). Como referem Pesce et al (2011), a escola é reconhecida como espaço de defesa dos direitos das crianças, no entanto ela aparece também como um lugar privilegiado de exercício da violência que se manifesta por abuso de poder e uso de símbolos de autoridade. Desta forma, entendemos que “as escolas constituem outro espaço onde ocorre a violência embora desempenhem um papel importante na sua protecção” (Biza et al 2008, p. 17). No entanto, estes autores, apesar de apresentarem elementos que se referem a prática de violência física dos professores contra os alunos, eles têm a limitação de não avançarem explicação para este fenómeno. Como tentativa de superação desta limitação, no nosso trabalho procuramos explicar a violência física a partir do estudo da cultura dos professores.

1.3. A Cultura dos Professores

O grupo profissional desempenha um papel importante para o desenvolvimento das ideias e sentimentos individuais, dado que este grupo é formado por indivíduos que se dedicam à mesma actividade e que prosseguem os mesmos objectivos (Durkheim, 1982). Desta forma, o estudo deste grupo apresenta-se como uma óptima forma de exploração desses sentimentos individuais, uma vez que ele reflecte o processo de socialização do eu na profissão em interacção com os outros colegas (Dubar 1997 *apud* Santos, 2000).

Mas, para o estudo do grupo profissional torna-se necessário compreender os seus padrões culturais. Uma vez que estes funcionam como código que torna inteligível o fenómeno social, o seu estudo nos parece imprescindível pois permite a compreensão de comportamentos humanos (Oliveira et al, 2002). Como forma de explorar os padrões culturais do grupo profissional dos professores, dedicamos a presente secção para a discussão da cultura dos professores.

Por cultura entendemos o “conjunto complexo e articulado de normas, crenças e valores que condicionam o horizonte espiritual do Homem, bem como as realizações técnicas do grupo, que conferem a cada sociedade o seu aspecto original” (Oliveira et al, 2002, p. 93). Entendida desta maneira, a cultura concretiza tudo o que é socialmente aprendido e partilhado pelos membros de um determinado grupo e não como uma herança biológica (Oliveira et al, 2002).

No entanto, Crespi (1997) chama-nos atenção à concepção da cultura como facto social na visão durkhemiana. Vista sob essa perspectiva, a cultura seria entendida como sendo “toda maneira de fazer, fixada ou não, susceptível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior” (Durkheim, 2007, p. 13). Nesta mesma ordem, Oliveira et al (2002) ressalta o facto de cada indivíduo ser persuadido a pautar o seu comportamento pelas normas sociais vigentes que concretizam e reflectem os valores aceites pelo grupo. Desta forma, a cultura dos professores primários moçambicanos de hoje poderá ter conservado certos traços que têm origem no passado (desde o período colonial e/ou da concepção de criança como objecto).

A violência foi um elemento marcante durante na educação colonial em Moçambique. Sobre a educação no período colonial comenta-se que “os frades dominicanos (em Sena)...são violentos

e opressivo no seu comportamento...a divulgação do saber é subversiva em relação ao seu poder, sendo a ignorância do povo o seu apoio mais forte. Missionários de outras ordens agiam também dentro do espírito da época” (Duffy *apud* Golias, 1993, p. 56). Concebendo a cultura dos professores como um facto social, a violência que caracterizou a educação no período colonial poderá ter se mantido até aos dias actuais através da coerção social entre os membros do grupo dos professores.

No entanto, Hargreaves (*apud* Santos 2000) refere que dentro da cultura dos professores há uma complexidade e heterogeneidade de culturas. Este autor, considera não ser adequado falar de cultura no singular, devido à diversidade que pode ser encontrada nas crenças, valores, hábitos e formas de fazer as coisas no seio do grupo de professores. Na mesma esteira de concepção situa-se Alarcão (*apud* Fialho e Sarroeira, 2012). Este autor defende que a vida na escola é complexa e heterogénea, por nela se cruzarem e se interligarem percursos, mundos e valores diferentes que, muitas vezes, acabam criando *seres, estares e saberes* fragmentados entre os professores.

Como forma de sustentar os diferentes *seres, estares e saberes* existentes na escola, Fialho e Sarroeira (2012) apresentam cinco (5) tipos, que neste trabalho designaremos por subculturas dos professores, não mutuamente exclusivos, podendo assim co-existir na escola de forma pacífica. Trata-se do *individualismo*, de *balcanização* ou *fragmentação*, de *colegialidade forçada*, da *colaboração* e da *grande família*.

A primeira subcultura é o *individualismo*, que se caracteriza pelo isolamento e fechamento do indivíduo perante a interferência externa. Neste tipo de subcultura não há partilha entre professores. A segunda subcultura é designada por *fragmentação* ou *balcanização*. Neste tipo, os professores não ficam isolados, mas também não trabalham como um todo. Eles fragmentam-se em pequenos grupos (tais como departamentos, áreas disciplinares, grupos formais e informais) que trabalham em função de interesses e identidades específicas. Esses pequenos grupos isolam-se e não sentem que pertencem ao resto do grupo docente.

A terceira subcultura de professores é a *colegialidade forçada*. Neste tipo de subcultura há colaboração entre os professores, mas ela é falsa pois essa colaboração surge de forma forçada: os professores não interiorizam, nem partilham valores comuns. Quando o grupo existir surge

por imposição da liderança. Diferente dessa subcultura encontra-se a de *colaboração* (o quarto tipo), onde há uma verdadeira interação entre professores. Neste tipo, os professores escolhem de forma espontânea, voluntária e informal com quem desejam trabalhar, sem qualquer interferência, numa base de partilha, confiança e apoio mútuo. Por fim, encontramos a subcultura de *grande família*. As nossas fontes referem que ela situa-se entre o individualismo e a colaboração. Neste tipo, os professores não ousam discutir os seus problemas de trabalho ou questionar as práticas pedagógicas. Reina aqui uma aparente paz social e cada um age em conformidade com as regras explícitas e implícitas de forma a anular ou minimizar focos de conflito. O quadro a seguir resume essas cinco subculturas.

Subculturas	Características
Individualismo	Fechamento do indivíduo perante a interferência externa
Fragmentação ou Balcanização	Fragmentação dos professores em pequenos grupos, trabalhando em função de interesses e identidades específicas
Colegialidade forçada	A colaboração surge de forma forçada sem que os professores interiorizem nem partilham valores comuns
Colaboração	Existência de uma verdadeira interação entre professores e, voluntariamente, há partilha, confiança e apoio mútuo
Grande família	Os professores agem em conformidade com as regras para ou minimizar focos de conflito e manter uma aparente paz social

Quadro 1. Subculturas dos professores

Nas subculturas dos professores acima apresentadas, entendemos que algumas delas, como é o caso da *colaboração*, permitem uma maior interação entre os professores em relação as outras. E, desta forma assumimos que os professores que fazem parte de subculturas mais interactivas teriam maior grau de integração na cultura dos professores.

1.4. Formulação de Pergunta de Partida

Como se pode constatar nas secções anteriores, os actos de violência física de professor contra alunos continuam a se manifestar nas escolas primárias. As inquietações que estão na origem deste estudo são agudizadas pelo facto de existirem instrumentos jurídico-legais e acções que promovem os direitos das crianças, no entanto essas práticas continuam a se fazer sentir no meio escolar. E, a apresentação da cultura dos professores e das respectivas subculturas enquadra-se no facto de acreditarmos que elas podem ajudar na explicação das acções dessa natureza. Desta forma, o nosso trabalho se orienta sob a seguinte questão: *qual é a relação existente entre a violência física praticada na escola e a integração do professor na cultura de professores?*

1.5. Hipótese

A relação existente entre a violência física do professor contra o aluno e a sua integração na cultura de professores é de que quanto mais este estiver integrado na cultura dos professores maior será a sua prática de violência física contra os alunos.

1.6. Variáveis

Variável Independente: Integração na Cultura dos Professores

Variável Dependente: Violência Física

1.7. Justificativa

Nesta parte do trabalho pretendo apresentar as razões e/ou motivações que me levaram a abordar este tema. São diversas razões que contribuíram para tal. No entanto, irei destacar duas razões

que exerceram grande influência para que pudesse dar prosseguimento com esta pesquisa. Trata-se da razão de ordem pessoal e a da razão de ordem académica.

Começo por apresentar a razão de ordem pessoal. Inicialmente, o interesse pelo tema surgiu associado à minha carreira profissional. Na minha experiência como professor do ensino primário tenho observado quotidianamente casos de violência física exercida pelos professores contra os alunos, o que suscitou em mim um desejo de desenvolver uma pesquisa que abordasse sobre essa temática.

A primeira abordagem académica de um trabalho relacionado com a violência física nas escolas aconteceu no âmbito da disciplina de Sociologia do Direito. Nesse trabalho, procurava entender as formas como as diversas comunidades faziam o uso das leis tipificadas nos estatutos. Foi nesse momento em que pude descobrir que a violência física (bastante visível no ambiente escolar) é um tipo de violência pouco documentada na literatura moçambicana. A pouca documentação da violência física, apesar de, por um lado, ter constituído uma barreira, por outro, foi um desafio com vista a contribuir nos poucos estudos realizados em relação a esta temática.

Neste sentido, procuro explorar o sentido que a violência física tem para os professores. Apesar de a atenção estar focalizada para os professores, este trabalho insere-se no ramo da Sociologia da Infância. Neste trabalho, a criança é estudada dentro da estrutura social na qual ela está inserida. Sendo a infância uma construção social, a minha pretensão com esta pesquisa é de dar contributo revelando como ela é construída pelo grupo de professores no tempo e espaço específicos tratados neste trabalho.

1.8. Objectivos

Geral

➤ Compreender a relação que existe entre a integração dos professores na cultura profissional e a sua prática de violência física contra os alunos.

Específicos

- Descrever as formas e/ou modalidades de violência física praticadas pelos professores contra os alunos;
- Analisar as imagens que os professores criam em relação ao aluno;
- Apresentar o sentido que a violência física tem para os professores;
- Identificar os possíveis factores que influenciam à prática de violência física dos professores contra os alunos.

2. O ENCONTRO ENTRE O FUNCIONALISMO DE DURKHEIM E A TEORIA DA ROTULAGEM DE BECKER NA INTERPRETAÇÃO DA VIOLÊNCIA FÍSICA

Neste capítulo do trabalho, pretendemos apresentar as balizas teóricas que orientam a nossa investigação. Este trabalho é baseado em duas teorias: o Funcionalismo de Durkheim e a Teoria de Rotulagem de Becker. No entanto, antes da apresentação destas duas teorias e a relação que elas têm com o tema em estudo, traremos algumas considerações sobre a Sociologia de Infância, disciplina na qual se insere este nosso trabalho. Assim, a primeira secção será reservada à apresentação dessas considerações. A segunda secção será reservada à apresentação da Teoria Funcionalista, a terceira discute a de Rotulagem e, na última secção, traremos a definição dos conceitos de violência física e de integração, que entendemos serem cruciais para este trabalho.

2.1. A Criança na Perspectiva da Sociologia de Infância

Esta secção traz uma ideia da criança na perspectiva de Sociologia da Infância. Esta emergente disciplina tem se preocupado com as crianças como actores sociais que participam nas trocas e nas interacções, produzindo significados em relação ao mundo que as rodeia e dando contributo na transformação da estrutura social (Silva et al, 2009). No entanto, nem sempre a criança foi concebida dessa forma. As perspectivas *pré-sociológicas* trazidas por Colonna (2012) procuram trazer essas diferentes concepções das crianças. Por essa razão, antes de entrarmos na apresentação da ideia da Sociologia de Infância que orienta o nosso estudo, começaremos por apresentar as concepções dessas perspectivas, que acreditamos poderem explicar algumas das imagens que os professores constroem em torno do aluno. Assim, esta discussão é relevante no nosso estudo pois entendemos que a violência que o professor pratica contra o aluno resulta da imagem que este cria em relação ao aluno.

As imagens que a seguir iremos apresentar são baseadas no trabalho de Colonna (2012). Segundo esta autora, elas foram elaboradas para fins normativos da criança “ideal” por isso que são imagens *pré-sociológicas* porque não consideram o contexto social onde as crianças se inserem (Colonna, 2012). A primeira imagem que esta autora nos traz é a da “criança má”,

baseada no pecado original de Thomas Hobbes. Nesta imagem, as crianças são vistas como estando mais próximas da natureza e com uma inclinação permanente para o mal. Aqui, a sociedade é chamada a impor a razão e a norma social para controlar as forças indomadas da natureza. Contrária à essa imagem encontra-se a da “criança inocente” de Jean-Jacques Rousseau. Nesta imagem, a natureza, donde provem a criança, é genuinamente boa e só o contacto com a sociedade a perverte. As crianças são vistas como sendo “naturalmente boas” mas que acabam sendo vítimas de violência e exploração por parte da sociedade.

A terceira imagem que nos é trazida por Colonna (2012) é a da “criança imanente”. Baseada nas ideias filosóficas de John Locke, esta imagem considera a criança como *tábua rasa* onde tanto o bem como o mal podem ser inscritos e, os primeiros anos de vida jogam um papel importante na moldagem do comportamento futuro dos indivíduos. A quarta imagem é da “criança naturalmente desenvolvida” que tem fundamento na elaboração de Jean Piaget e nas teorias da Psicologia do Desenvolvimento. Nesta imagem, as crianças são tidas como seres que se desenvolvem através de um processo natural e universal cuja medição pode ser feita através de um conjunto de escalas e testes. Por fim, trazemos a imagem da “criança inconsciente”, fundada na psicanálise de Sigmund Freud que atribui ao inconsciente o desenvolvimento do comportamento humano. Nesta imagem, a criança é tida não como um ser humano completo, mas sim como um preditor do adulto.

No âmbito da Sociologia da Infância, a criança não é produzida a partir das ciências do indivíduo, como foi apresentado nas cinco imagens acima, ela constitui uma construção social. Uma criança definida desta maneira pode ser compreendida a partir da relação que estabelece com as outras categorias sociais. Mas, como adverte Sarmiento (2008), ao estudar a infância, esta disciplina não é apenas com as crianças que ela se ocupa mas com *a totalidade da realidade social*. Inserido na corrente estrutural da Sociologia da Infância, o nosso trabalho “procura pôr em relevo as condições estruturais em que a infância se situa e em que ocorrem as suas possibilidades de acção” (Sarmiento, 2008, p. 15). Assim, no âmbito da nossa pesquisa não foram abordadas as crianças, mas sim os adultos (professores) para compreender as criações feitas por estes em torno das crianças.

2.2. A Funcionalidade da Violência Física

Esta secção procura apresentar ideias básicas da teoria funcionalista de Émile Durkheim e demonstrar como essa teoria se relaciona com a violência física dos professores contra os alunos. Nessa apresentação, iremos nos apoiar nas ideias deste teórico em relação à educação. Começamos por dar uma visão geral do funcionalismo, que se caracteriza por considerar os factos sociais e as instituições como desempenhando uma função (Ferreira et al, 1995). No funcionalismo durkheimiano entendemos que “*desempenhar uma função* pode traduzir-se rigorosamente como *ser útil*” (Ferreira et al, 1995, p. 215).

Esta visão funcional de Durkheim encontra-se também na maneira como ele via a educação, o indivíduo e a sociedade. Durkheim (2009) coloca dois elementos essenciais para que possa haver educação: a presença de uma geração de adultos e de outra geração de jovens; e uma acção exercida pela primeira geração sobre a segunda (Durkheim, 2009). Desta forma, a criança é vista como um ser possuído pelo egoísmo natural do homem precisando de um adulto para tirá-la deste estado. Por isso que para este teórico a educação de uma criança só se torna possível na existência de um adulto.

A educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objectivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio ao qual se destina particularmente (Durkheim, 2009, p. 53).

Concordamos com Colonna (2012) quando refere que para Durkheim a educação e a socialização são vistas como sinónimas. Esta autora refere que na definição durkheimiana destes conceitos, facilmente se pode identificar a influência das imagens *pré-sociológicas* de criança. E, para este teórico o autoritarismo apresenta-se como sendo uma necessidade na educação e socialização das crianças.

Durkheim afirma em Educação e Sociologia que para aprender a conter o egoísmo natural, subordiná-lo a fins mais altos, submeter os desejos ao império da vontade, conformá-los com justos limites, será preciso que o educando exerça sobre si mesmo grande trabalho de contenção. A educação consiste em habituar os indivíduos a uma disciplina, a qual deve ter, e não pode deixar de ter, um carácter autoritário (Lucena, 2010, p. 303).

O autoritarismo na prática de educação referido por Durkheim (*apud* Lucena 2010) pode se expressar pela violência física. Olhando sob este prisma, para os professores, a prática de

violência física contra o aluno seria útil na contenção deste com vista a contê-lo do egoísmo natural. Assim, sendo a educação a maneira de conter o homem do seu egoísmo natural e de conformá-lo aos justos limites socialmente traçados, acções de carácter violento serão aceites desde que elas se conformem com a ordem (socialmente traçada). A secção seguinte discute como é que a ordem em relação à prática de violência física dos professores contra os alunos é socialmente construída a nível do grupo dos professores.

2.3. A Rotulagem entre os Professores

Esta secção trata da apresentação da teoria de rotulagem de Howard Becker (1977). Esta teoria parte do pressuposto de que existe um quadro de normas dentro de cada grupo e que todos os indivíduos são sujeitos a segui-lo, sob risco de serem rotulados como desviantes. Nesta teoria, o desvio aparece como sendo uma qualidade criada mais pela sociedade do que pelo indivíduo. São os grupos sociais que criam o desvio, na medida em que fazem as regras cuja infracção constitui desvio (Becker, 1977). Para esta teoria o “comportamento desviante é o comportamento que as pessoas rotulam como tal” (Becker 1977, p. 60). A teoria de rotulagem vê o desvio não como sendo essencialmente consequência do acto do indivíduo, mas sim da aplicação de regras e sanções que as outras pessoas fazem em relação ao transgressor. Aqueles indivíduos que não agem em conformidade com essas regras são socialmente rotulados como desviantes.

O desvio é portanto uma construção social e varia de um grupo para outro, uma vez que “as regras sociais são a criação de grupos sociais específicos” (Becker 1977, p. 65). Como refere Becker (1977), as sociedades modernas são diferenciadas ao longo das linhas de classes sociais, étnicas, ocupacionais e culturais e, os indivíduos pertencem a muitos grupos em simultâneo. E, esses grupos em que o indivíduo estiver inserido podem ter um conjunto de regras por vezes contraditórias e conflituantes, fazendo com que haja discordância sobre o comportamento apropriado para uma dada situação. Assim “uma pessoa pode quebrar as regras de um grupo pelo simples facto de se curvar perante as regras de outro grupo” (Becker, 1977, p. 59).

Indivíduos rotulados como desviantes podem procurar conformar as suas acções com as do grupo. Becker (1977) fala de duas finalidades dos indivíduos rotulados como desviantes: a criação de uma subcultura de indivíduos tidos como desviantes e a integração dos indivíduos tidos como desviantes na cultura dominante. O primeiro caso ocorre quando os indivíduos desviantes não aceitam a regra em função da qual são julgados, quebrando assim as regras por sentir que seus juízes é que são desviantes. Contrariamente a essa visão, o segundo caso dá-se quando os indivíduos desviantes entendem o dever de aderir às regras do grupo por entender que muitas outras actividades poderão ser afectadas caso eles não o fizerem.

Através da teoria de Rotulagem de Becker (1977) procuramos compreender a relação existente entre os professores, tanto os que exercem a violência física contra os alunos assim como os que não a exercem. Uma vez que, para este teórico, o desvio é entendido como sendo uma criação do grupo ou da sociedade, através desta teoria queremos entender como é que os professores que não praticam a violência física olham para os seus colegas que a praticam e vice-versa.

-

2.4. Definindo a Violência Física e a Integração de Professores

Nesta secção, pretendemos trazer a definição dos conceitos que julgamos serem cruciais para a compreensão do trabalho que pretendemos levar a cabo. Esses conceitos são: *violência física* e *integração*. Começamos por apresentar definições do primeiro conceito, o de *violência física*. Por este conceito Galtung (*apud* Baltazar, 2006, p. 74) entende “o acto intencional de agressão” Uma definição próxima é fornecida por Brasil (*apud* Minayo e Capurchande, 2011). No referido documento a *violência física* é definida como sendo “o uso da força para produzir lesões, traumas, feridas, dores ou incapacidades em outrem” (p. 75). Minayo e Capurchande (2011), apesar de reconhecerem que os termos violência, abusos e maus tratos não significam necessariamente a mesma coisa, consideram que para efeitos práticos podem ser concebidos como sendo sinónimos. Apesar de estas duas definições serem próximas, para este trabalho, a violência física será concebida na óptica de Galtung, por esta ser sintética e abrangente. Assim, neste trabalho, a violência física do professor contra o aluno é concebida como sendo todo o acto intencional de agressão exercido pelo professor contra o aluno.

Passemos agora à definição do conceito de *integração*. Boudon et al (1990) referem que este conceito é aplicado quer a um sistema social quer à relação indivíduo-sistema social. Para estes autores, o excesso de individuação ou afastamento do indivíduo da vida do grupo profissional no qual ele faz parte poderá constituir uma consequência da falta de integração ao grupo social de pertença. A integração, segundo Durkheim (*apud* Boudon et al 1990), manifesta-se de três formas: consciência comum entre os membros integrantes do grupo, partilhando as mesmas crenças e práticas; a interacção uns com os outros; e a percussão de fins comuns.

Para Durkheim (1982, p. 381), “a identidade de origem, de cultura e de ocupação que caracteriza a actividade profissional constitui a matéria mais rica para uma vida comum”. Este autor refere que o grupo profissional, como grupo de pertença, desempenha um papel importante para o desenvolvimento das ideias e sentimentos individuais, dado que este grupo é formado por indivíduos que se dedicam a mesma actividade e que prosseguem os mesmos objectivos. Por seu turno, Johnson (1997, p. 118) refere que “a filiação a um grupo constitui parte importante da identidade social do indivíduo”. Esta afirmação é sustentada pelo facto de os grupos serem agentes fundamentais de controlo social sobre o indivíduo.

Para além de olhar para o grupo de pertença (profissional), acreditamos que seja importante entender os outros grupos a que o professor estiver filiado. Estes grupos, designados por grupos de referência, constituem “um conjunto de indivíduos que usamos como padrão de comparação, pouco importando se fazemos ou não parte do grupo” (Johnson 1997, p. 121). Maia (2002) exorta ser essencial recorrer ao grupo de referência do indivíduo, que não só funciona como fonte de normas mas também de valores e de atitudes. Neste caso, para o nosso trabalho, para além de nos centrarmos no grupo de professores, procuramos também explorar os outros grupos a que estes estão ligados.

Desta forma, o conceito de integração do professor na cultura dos professores é analisado tendo em conta três dimensões como ilustra o quadro que se segue.

Conceito	Dimensão	Indicadores
Integração	Profissional	Planifica as aulas, assina o livro de ponto e de turma, pontualidade, assiduidade, usa bata, participa em reuniões da escola, cumpre com as exigências profissionais
	Social	Ano de Formação, Ano de Início das funções, experiência de trabalho, escolas por onde tenha trabalhado, com quem vem ao trabalho, com quem regressa, com quem tem estado no intervalo, compartilha o lanche com os colegas, tem se encontrado com os colegas fora do ambiente de trabalho
	Cultural	Habilitações literárias, tipo de formação, especialidade, categoria, bairro de proveniência, religião que professa.

Quadro 2. Operacionalização do conceito de integração

É através das três dimensões que apresentamos no quadro acima que procuramos definir o conceito de integração. Com base nelas procuramos entender a relação que a violência física do professor contra o aluno estabelece com a integração do professor na cultura do professor do grupo profissional.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo do trabalho pretendemos apresentar “o conjunto de procedimentos de que se põe a mão no processo de investigação, incluindo-se aí os aspectos relacionados ao como fazer (*know-how*) a pesquisa” (Filho 2003, p. 71). Para além dos métodos e dos instrumentos de recolha de dados, nesta parte iremos também apresentar o desenrolar do próprio processo de recolha de dados. Assim, este capítulo traz, em primeiro lugar, a situação sócio-administrativa do nosso campo de pesquisa e descreve os sujeitos de pesquisa. Em seguida apresentamos o processo da recolha de dados e a respectiva categorização dos mesmos. Por fim, discutimos as questões éticas e as limitações do estudo face aos constrangimentos encontrados durante a sua execução.

3.1. A Situação Socio-Administrativa do Distrito e da Escola

A escola onde foram colhidos os dados situa-se no distrito de Manhiça. Trata-se de um distrito que se localiza a norte da província de Maputo, distando 80 Km da Cidade de Maputo, a capital do país (Ministério de Administração Estatal, 2005). É uma escola que funciona em regime de dois turnos (o da manhã e o da tarde) e é gerida por um director, um director pedagógico e uma chefe da secretaria. Esta escola lecciona o 1º e 2º grau, isto é, de 1ª a 7ª classe. No primeiro grau, cada classe tem duas turmas, totalizando um número de 10. No 2º grau, a 6ª classe possui duas turmas e a 7ª tem uma turma. Assim, no total a escola tem 13 turmas que são assistidas por um número de 15 professores (incluindo o director da escola e o director pedagógico), sendo 8 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Dos 15 professores que leccionam na escola 10 trabalham no EP1 e os restantes 5 no EP2.

As turmas têm em média 44 alunos. Alguns alunos recebem as aulas debaixo das sombras de árvores, pois o número de salas convencionais é inferior em relação ao número de turmas existentes em cada turno. Esses alunos, tanto os que estudam debaixo das sombras de árvores assim como os que estudam em salas convencionais, sentam-se no chão e os professores sentam-

se nas cadeiras, mas nalguns casos tem uma carteira na sala que serve de secretária para os professores.

3.2. Professores: os participantes do estudo

Nesta secção pretendemos falar dos nossos sujeitos de estudo e da sua caracterização. Trata-se do grupo de professores. Este é o grupo que consistiu a nossa população de estudo: todos os professores do ensino primário de ambos sexos. Trabalhamos com uma amostra composta por sete professores (três do sexo masculino e quatro do feminino). Nos referidos professores, duas leccionam a 1ª Classe, uma a 2ª, uma a 4ª e um professor a 5ª classe. A 6ª e 7ª Classes encontram-se representadas por dois professores. A selecção desta amostra foi de carácter intencional.

Devido à disponibilidade do investigador, trabalhou-se com apenas um turno, concretamente o da manhã. Apenas seis professores dão aulas neste turno, mas o estudo perspectivava trabalhar com dez professores. No entanto, os dez professores planificados seriam encontrados neste turno, pois para além dos seis professores que se encontravam nas salas de aula, no mesmo turno, encontravam-se na escola mais quatro a orientarem as actividades desportivas¹.

A relação que o professor mantém com o aluno no campo (das actividades desportivas) difere-se bastante da relação que os mesmos estabelecem na sala de aula. Por essa razão resolvemos observar as aulas (nas salas de aula) destes quatro professores que trabalham no desporto de manhã. E, porque esses professores leccionam (nas salas de aula) de tarde, fomos obrigados a mudar de turno de modo a efectivar esse propósito. Em síntese, o trabalho no campo de recolha de dados inicialmente foi desenvolvido com os professores que trabalham no turno de manhã, mas nos últimos dias foram realizadas observações também no turno da tarde (nas salas de aula) com os professores que orientam desporto no turno da manhã.

¹Nesta escola as actividades desportivas são oficialmente praticadas nas segundas, quartas e sextas-feiras no período compreendido das 7 horas até as 9 horas e 25 minutos. Os participantes nessas actividades são os alunos da 6ª e 7ª Classes, que estudam no turno da tarde. Esses alunos vêm a escola de manhã para a prática do desporto e no fim, vão para casa para se preparar e retornarem à escola para as aulas (das 12h30 até 17h40).

3.3. O Procedimento Etnográfico na Recolha de Dados

Nesta parte, queremos falar do processo de recolha de dados e dos respectivos instrumentos utilizados. Trata-se de um processo gradual que começou com o primeiro contacto entre o investigador e o campo de pesquisa. Os primeiros dias foram reservados à assinatura dos termos de consentimentos pelos investigados. No princípio, este documento foi entregue à direcção da escola para autorizar o desenvolvimento do trabalho na instituição. Depois de a direcção da escola ter dado a assinatura, autorizando o prosseguimento do trabalho, seguiu-se a fase de ambientação do investigador no campo de pesquisa.

O método de procedimento pelo qual optamos é o método etnográfico. Tratando de um estudo de carácter qualitativo e exploratório, optamos em manter um contacto directo com o campo e com uma longa duração para que se pudessemos entender melhor a vida do grupo pesquisado. “A pesquisa etnográfica abrange a descrição de eventos que ocorrem na vida de um grupo (com especial atenção para as estruturas sociais e o comportamento dos indivíduos enquanto membros do grupo) e a interpretação do significado desses eventos para a cultura do grupo” (Godoy, 1995, p. 28). E quanto à abordagem optamos pelo método hipotético-deutivo. Como já demonstramos no capítulo 1 (secção 1.5) fomos ao campo com uma hipótese, a qual seria aprovada ou refutada na base dos dados colhidos no terreno. No entanto, tratando-se de uma pesquisa etnográfica e exploratória, essa hipótese foi tomada como uma ponte de entrada, oferecendo a possibilidade de ser reformulada durante o processo de recolha de dados.

Cientes de que “a entrada em campo é crucial na etnografia, porque um dos seus objectivos centrais como método interpretativo é o estabelecimento de um estatuto participante e uma perspectiva interna” (Corsaro e Molinari 2005 *apud* Colonna 2012, p. 105) fizemos uma entrada gradual no terreno. Trata-se de uma entrada que teve como ponto de partida o acompanhamento das actividades desportivas (futebol e voleibol) praticadas pelos alunos sob orientação de quatro (4) professores. Nesse momento, o investigador ia se explicando dando aos professores a razão da sua estadia naquela escola, que culminava com a assinatura dos termos de consentimento por parte destes (os professores). Na nossa apresentação aos professores falamos de uma forma geral do nosso objecto de estudo, sem especificar a focalização na violência física. E, os dez

professores abordados assinaram os termos de consentimento por nós apresentados, aceitando assim participar no nosso estudo.

A assinatura do termo de consentimento marcava o início da pesquisa com o professor. Esse processo começava com a observação. Sendo a base de toda a investigação científica em ciências sociais (Richardson, 1999), a observação, conjuntamente com as conversas informais, representaram a primeira fase da recolha de dados. Estando já familiarizado com o ambiente escolar, seguiu-se à fase de observação das aulas de cada um dos professores que havia assinado o termo de consentimento. A duração da observação das aulas foi variável, tendo registado casos de professores que foram assistidos um dia, alguns dois e outros três dias, sendo que nem sempre eram dias seguidos. Podemos considerar esta fase como a mais difícil do trabalho do campo. Os professores pediam para que marcássemos com antecedência o dia em que seriam observados, no entanto, nalguns casos acontecia que mesmo no dia marcado o professor não se sentisse preparado para nos receber em sua sala de aula. Inicialmente as observações feitas na sala de aula eram registadas no diário do campo imediatamente na sala de aula mas, porque isso, de certa forma, constrangia aos professores pois verificamos que centravam mais as suas atenções ao investigador para ver se registava algo, então passamos a registar as observações no diário de campo no fim das aulas.

A observação terminava com uma entrevista semi-estruturada dirigida ao professor observado. Uma vez que, segundo Gil (2007), este tipo de entrevista permite ao entrevistador utilizar um “guia” de temas a serem explorados durante o processo de entrevista, formulamos previamente algumas questões (anexo 3), sendo que algumas delas eram reformuladas durante o decurso da entrevista. As opiniões dos entrevistados eram gravadas com recurso a um gravador. Geralmente, as entrevistas eram feitas na sala de aula, durante o intervalo (na ausência dos alunos) ou mesmo durante a aula, no momento em que os alunos estivessem a resolver os exercícios recomendados pelo professor. Existem também casos de entrevistas que foram realizadas fora da sala, ao ar livre.

Uma outra técnica utilizada na recolha de dados foram as conversas informais. Esse instrumento constituiu uma prática bastante importante no campo. Diferentemente das entrevistas, as conversas informais permitiram colher uma boa parte de dados, registados no diário de campo,

relativo às vivências quotidianas dos professores. Durante as entrevistas, entendemos que a maior parte dos professores procuravam explicar os seus posicionamentos do ponto de vista “teórico”, sendo que a maior parte das declarações dadas nessas entrevistas não iam de acordo com as suas práticas quotidianas que já haviam sido colhidas através de observações e conversas informais.

3.4. A análise dos Dados de Campo

Nesta secção pretendemos apresentar a maneira como os dados colhidos no campo, utilizando diversos métodos e instrumentos, foram trabalhados de modo a serem capitalizados no momento da discussão dos resultados. Como nos referimos são diversas formas de colecta de dado que utilizamos: a observação participante, as conversas informais e as entrevistas semi-estruturadas.

No caso das observações e conversas informais eram registadas no diário de campo. No final de cada dia de trabalho, esses dados eram transcritos, organizados por data e guardados no computador. Quanto às entrevistas, uma vez gravadas, inicialmente foram transcritas para o computador e posteriormente também eram organizadas por data da sua recolha. A transcrição das entrevistas gravadas foi feita de forma literal, mantendo a organização frásica do entrevistado. Importa referir que existe uma entrevista que não foi gravada por opção da entrevistada, que simplesmente foi registada no diário de campo e depois transcrita e organizada juntamente com as outras.

Seguida a fase de transcrição e organização dos dados deu-se a categorização dos mesmos. Concordamos com Edmond (2005 *apud* Colonna 2012) quando refere que um dos principais pontos de força da abordagem etnográfica é a riqueza e a quantidade dos dados gerados; no entanto, a análise dos mesmos pode ser “opressivo”. Sendo grande a quantidade de informação colhida, a sua organização constituiu uma árdua actividade. Alguns dados pareciam se enquadrar em mais de uma das categorias definidas. No entanto, preferimos não repetir a apresentação do mesmo dado em diversas categorias, apesar de reconhecermos a limitação a que incorríamos pois “cada cena pode ser vista sob múltiplos pontos de vista” (Colonna, 2012, p. 125).

Ao longo do texto predomina a primeira pessoa do plural. Esta é uma forma de demonstrar que várias pessoas intervieram na elaboração do presente trabalho seja através de ideias, sugestões assim como recomendações. Desta forma quero assumir que este trabalho é resultado da convergência dessa multiplicidade de intervenções: dos amigos e/ou colegas, da supervisora, dos docentes, entre outros. Com o objectivo de trazer a voz dos pesquisados, no capítulo de apresentação e discussão dos resultados, apresentamos as falas desse grupo.

3.5. Identidade do Investigador

Nesta parte do trabalho, pretendemos apresentar a identidade do investigador e procurar demonstrar como essa identidade poderá ter influenciado na recolha de dados. Assim, esta secção será dedicada à apresentação das diferentes imagens do investigador no campo de pesquisa. No caso deste estudo torna-se importante destacar três níveis de relação entre o investigador e os participantes da pesquisa: relação professor – professor, relação investigador – investigado e relação *outsider* – estabelecido.

O primeiro nível de relação que se estabeleceu com o grupo dos pesquisados é a relação professor – professor. Este nível tem a ver com o facto de o investigador também ser professor. Apesar de este (o investigador) não estar a trabalhar na mesma escola onde foi efectuada a recolha de dados, todos os professores desta escola tinham conhecimento de tal facto. Esse aspecto podia constituir uma vantagem aquando da abordagem dos professores, no entanto teve as suas implicações. Alguma das nossas pesquisadas disse que nem era necessário que o investigador estivesse naquele lugar (campo de pesquisa) para responder às suas perguntas de pesquisa, pois com a sua própria experiência como professor, o investigador poderia fazer o trabalho de campo sem precisar de sair de casa. Esta é uma demonstração de que os investigados, inicialmente, não se preocupavam em dar os detalhes das suas acções por acharem que estes já eram do conhecimento investigador. Esse facto suscitou que o investigador estivesse atento a esses momentos, incentivando os investigados ao debate.

Uma das formas para incentivar o pesquisado para o debate foi feita através de colocação de novas questões e/ou insistência. No entanto, esta forma de procedimento ia incitando uma outra relação entre o pesquisador e o pesquisado: relação investigador – investigado. Neste caso, o investigador era concebido como “aquele que pergunta até as coisas que ele conhece.” Para o investigado, esses questionamentos eram considerados como sendo os que estavam a atentar ordem institucional, às maneiras de *ser/estar* e *fazer* que existem na ordem institucional que não dependem do investigado, por isso que não deviam ser questionados.

Por último encontramos a terceira relação associada às já referidas. Tendo em conta que o investigador é também professor e que questiona a ordem existente no seio dos professores, este deparava-se com a seguinte dicotomia no seu relacionamento com os seus pesquisados: *outsider* – estabelecido. Esta terceira imagem tem a ver com o facto de os pesquisados poderem considerar que a prática de violência do professor contra o aluno não possa constituir um questionamento para um professor. E, para eles, o professor que o faz é pelo facto de ele não estar estabelecido na cultura dos professores e, conseqüentemente ser um desviante.

3.6. Questões Éticas, Constrangimentos e Limitações do Estudo

No que concerne às questões éticas é de referir que o do trabalho de campo foi feito com o consentimento da direcção da escola e dos professores participantes. Como já nos referimos anteriormente, os primeiros dias de trabalho de campo, para além da integração do pesquisador foram também reservados à assinatura dos termos de consentimento. Em primeiro lugar, o termo de consentimento (anexo 1) foi assinado pela direcção da escola, autorizando-nos ao desenvolvimento da pesquisa naquela instituição. Com a referida permissão pela direcção da escola seguiu-se a fase de assinatura dos termos de consentimento (anexo 2) por parte dos professores participantes no estudo.

Uma outra medida relacionada com as questões éticas foi o pedido de permissão para a observação das aulas e de gravação das entrevistas. Como já nos referimos, um dos métodos da recolha de dados foi a observação das aulas dos professores participantes. Essas observações

eram feitas com a permissão dos professores a serem observados e, a aula que seria observada era marcada com antecedência de pelo menos um dia. No que concerne às entrevistas, de referir que a maior parte delas foram gravadas com recurso a um gravador, excepto uma que foi registada no diário de campo. Essa gravação era feita com a permissão dos próprios entrevistados. A única entrevista que não foi gravada deveu-se ao facto de uma das nossas participantes não permitir que tal o fizéssemos.

A última medida relacionada com a parte ética tem a ver com a confidencialidade. Como forma de garantir a confidencialidade optou-se por ocultar a identidade dos participantes, assim como a da escola onde estes se encontram a exercer as suas actividades. Esta medida foi adoptada tomando em conta a sensibilidade do tema, a prática de violência física dos professores contra os alunos, prática que é sancionada juridicamente. Essa ocultação da identidade dos participantes serviu também como forma de garantir a liberdade do indivíduo durante a recolha de dados na medida em que não se sentiria ameaçado por revelar a sua experiência sobre esta prática.

Constrangimentos foram surgindo no campo dificultando, de certa forma, o prosseguimento do trabalho. Uma das dificuldades que se enfrentou no campo de pesquisa foi a fraca disponibilidade dos professores para serem observados. Como já nos referimos acima, a aula a ser observada era marcada com antecedência com professor, no entanto, chegado o dia, o professor mostrava-se indisponível para ser observado alegando a falta de preparação da sua parte, a natureza da aula que iria dar ou a ausência em massa dos alunos. E, esses adiamentos acabaram atrasando o decurso do trabalho, assim como reduzindo o número de participantes na pesquisa (dos dez participantes inicialmente programados passamos a contar com sete).

A transferência de uma das nossas pesquisadas poderá ter contribuído na precipitação da entrevista que a ela foi dirigida. Durante o nosso trabalho no campo, uma das nossas entrevistadas foi notificada com guia de transferência para uma outra escola. Esse facto, aconteceu no dia em que assistimos a primeira aula da participante, obrigando-nos a lhe dirigirmos a entrevista no dia seguinte. Um outro facto em relação a essa entrevista foi o de não sermos permitidos para a sua gravação. A entrevista a ela decorria em simultâneo com o registo das suas declarações para o diário de campo, o que de certa forma poderá ter contribuído para não explorarmos muito as experiências e as opiniões dessa entrevistada.

O último aspecto abordado nesta secção versa sobre as limitações deste trabalho. A primeira limitação deste estudo prende-se com o facto de muitos dos participantes deste estudo servirem-se da violência física no decurso das suas aulas, o que não oferece uma grande margem para a análise daqueles que não se servem dela. Associado a este aspecto, encontramos o facto de a única participante que demonstrou não recorrer à prática de violência durante a nossa estadia no campo ter sido transferida antes de uma profunda análise da relação que ela mantinha com os outros colegas. Assim, o nosso grupo de amostra havia-se reduzido simplesmente naqueles que praticam a violência física, contrariamente ao que havia sido programado. Assim, não havia mais qualquer possibilidade de análise do relacionamento entre os que praticam e os que não praticam a violência física.

Uma outra limitação do nosso estudo tem a ver com o facto de o tamanho da nossa amostra ser reduzido. Essa redução foi acentuada ainda pelo facto de alguns participantes se demonstrarem indisponíveis para serem pesquisados. Esse facto coloca o nosso estudo numa situação de limitação no que diz respeito à possível generalização dos seus resultados, contudo ele pode ser tomado em consideração para a construção de novas hipóteses.

4. A VIOLÊNCIA FÍSICA DOS PROFESSORES CONTRA OS ALUNOS NA ESCOLA

Este capítulo é dedicado à apresentação e discussão dos resultados do campo. Nele procuraremos não só apresentar mas também discutir os dados colhidos no campo. Essa discussão será feita à luz das teorias apresentadas e procuraremos fazer teste à nossa hipótese, respondendo a pergunta previamente formulada. Este capítulo encontra-se subdividido em seis secções, onde cada uma delas procura trazer um subtema específico dos resultados do trabalho da pesquisa. Na primeira secção apresentamos o perfil socioprofissional e a cultura dos professores; na segunda trazemos os dados referentes às práticas de violência física dos professores contra os alunos; na terceira secção demonstramos as visões que os professores criam em relação aos alunos; na quarta ocupamo-nos em trazer o sentido da violência física para os professores da escola estudada; na quinta procuramos relacionar a integração dos professores na cultura profissional e a prática de violência física e; na sexta secção procuramos identificar os elementos comuns que possivelmente influenciam à prática da violência física dos professores contra os alunos.

4.1. Perfil Socioprofissional e a Cultura dos Professores

Esta secção irá se focalizar em dois aspectos: a apresentação das características profissionais dos pesquisados e a análise do ambiente social existente entre o grupo de professores. Desta forma, esta secção do trabalho será subdividida em duas alíneas. Na primeira alínea, procuraremos apresentar as experiências profissionais dos pesquisados bem como outros elementos pessoais a elas associados. No segundo, momento faremos a análise dos tipos de subculturas desenvolvidas pelos professores na escola.

a) O Perfil Socioprofissional dos Professores

Como já referimos, o nosso trabalho foi realizado com sete professores, sendo três do sexo masculino e quatro do sexo feminino. São indivíduos com idades que variam de 28 a 38 anos de idade. O quadro que se segue irá nos ajudar na apresentação dos perfis socioprofissionais dos sujeitos envolvidos no estudo. Os dados contidos nesse quadro foram colhidos através das entrevistas (semi-estruturadas). Os espaços em branco têm a ver com algumas questões que os entrevistados não responderam. Muitos dos entrevistados, durante a entrevista, acabavam falando de outros assuntos sem responder directamente à questão colocada e, alguns contornavam à questão em causa.

	Número do Pesquisado						
	1	2	3	4	5	6	7
Sexo	M	F	F	F	F	M	M
Idade	34	33	34	28	34	38	32
Ano da Última Formação	2004	-----	2005	2008	2004	2006	2005
Tipo de Formação	10+2	10+2	10+2	10+1	7 ^a +2+1	10+2	10 ^a +2
Início de Funções	2005	-----	2006	2009	2005	1998	2006
Especialidade	CN e Desporto	-----	CS e EMC	Regular	-----	-----	Regular
Carreira ²	DN3	DN3	DN3	DN3	DN4	DN1	DN3
Escolas onde passou	2	1	0	0	3	2	1
Classe que lecciona	5 ^a	4 ^a	1 ^a	2 ^a	1 ^a	6 ^a e 7 ^a	6 ^a e 7 ^a
Disciplina que lecciona	Todas	Todas	Todas	Todas	Todas	Matemática	Português
Anos nesta escola	4	4	9	6	4	-----	5
Outras Ocupações	Estudante (Superior)	Estudante (Superior)	Estudante (Superior)	Estudante (Superior)	Vendedeira	Licenciado Administração Pública	Electricista e Empreende-dor

Quadro 3. Perfil Socioprofissional dos Professores

2 A carreira tem a ver com o nível de formação profissional. A carreira DN4 corresponde ao nível profissional básico, DN3 corresponde ao médio, DN2 ao bacharel e a carreira DN1 é correspondente ao licenciado.

As diferenças entre os professores são pouco notáveis no ambiente de trabalho. Apesar de o grupo de professores analisado ser composto por indivíduos socioprofissionais diversificados, essas diversidades são pouco expressas no ambiente de trabalho. Nesse espaço verifica-se uma interação básica entre eles, independentemente das suas particularidades e diferenças.

“Eu não sou amiga de ninguém. Nós somos colegas. Por isso eu gosto de brincar com todos. São minhas colegas todas, por isso eu converso com todas.” - Professora da 2ª Classe

O ‘ser professor’ neste espaço parece anular todas as características pessoais de cada indivíduo. Como se pode entender no trecho anterior, as diferenças são niveladas pelo facto de estes indivíduos sentirem-se pertencentes a um mesmo grupo, o de professores. E, de facto, observamos que essas diferenças pouco se fazem sentir pois existe uma interação harmoniosa entre os professores: da paragem até a escola e vice-versa os professores conversam entre si; no intervalo, os professores encontram-se fora das salas, apanham conjuntamente os raios solares (trata-se da época fria em que foram colhidos os dados), conversam e partilham os seus lanches. Esse facto nos leva a concordar com eles quando, unanimemente, afirmam que a relação entre os professores é boa.

b) As Subculturas dos Professores

Nesta parte do trabalho pretendemos analisar os tipos de subculturas dos professores que predominam na escola estudada. A mesma será baseada nos cinco (5) tipos de subculturas dos professores apresentados por Fialho e Sarroeira (2012), nomeadamente, o Individualismo, a Fragmentação, a Colegialidade Forçada, Colaboração e a Grande Família. A descrição destas subculturas já foi trazida no capítulo 1 (secção 1.3), daí que cabe-nos nesta parte do trabalho fazer simplesmente a análise dos tipos que se manifestam na escola.

O individualismo é um dos tipos de subcultura que se verifica na escola. Apesar de os professores conversarem entre eles e, aparentemente demonstrar uma certa abertura, verifica-se que o individualismo é dominante entre eles. Essa subcultura é associada à questão de falta de

tempo que, muitas vezes, é justificada pelo facto de muitos destes professores estarem a frequentar outras instituições de ensino:

“Muitos colegas que estão a trabalhar aqui estão a estudar, então não há tempo. Na verdade não há tempo de pequenos convívios, não há tempo mesmo. Quando muito é normal o colega estar nas questões ligadas à família directa do que com colegas.” - Professor da 5ª Classe

À subcultura individualista existente na escola junta-se também a subcultura de Colegialidade Forçada. A existência dessa cultura é denunciada pelo facto de os professores se encontrarem principalmente de forma obrigatória. A falta de tempo anteriormente referida faz com que os professores não se encontrem para além do meio escolar, onde o encontro entre eles é “forçado”. Esse facto nos leva a entender que também a Colegialidade Forçada tem sido notória nos indivíduos que compõem este grupo. Entendemos que esses professores compartilham o espaço comum escolar por questão de obrigação, não pela sua livre vontade. Esse dado é demonstrado pelo facto de os professores não procurarem, de forma voluntária, criar um tempo em que possam se encontrar fora deste espaço (escola), no qual só se encontram por “obrigação”.

“Cada um acorda já com a sua agenda e nessa agenda não está lá um tempo livre para esse tipo de convivência [entre colegas fora do ambiente de trabalho]”. – Professor da 5ª Classe

Certos professores participam em convívios que se dão dentro ou fora da escola, mas a sua participação tem sido principalmente de carácter forçado. Os professores afirmaram que têm participado em comemorações e/ou festividades na escola (como é o caso de 12 de Outubro ou 1 de Junho). Mas, eles não se encontram espontaneamente para se visitarem, conviverem, trocar ideias ou algo de género a não ser que isso tenha ligação ou obrigação por parte do serviço. Este facto constitui um sinal de que, esses encontros, também têm sido de carácter forçado:

“Às vezes nos encontramos fora do ambiente de trabalho quando, por exemplo, há uma cerimónia em casa de colegas, isso podemos dizer que é fora do ambiente de trabalho, mas [uma coisa propositada] para mim nunca.” – Professora da 2ª Classe

E, entende-se que para essas cerimónias que se realizam em casa de um dos colegas, os professores para além de fornecerem o suporte social têm dado também algum apoio de tipo

financeiro. No entanto, esses todos apoios parecem ter, para os professores, um carácter obrigatório:

“Quando um colega tem um evento, com antecedência, escreve e deixa na secretaria, então há um valor estipulado: quando se trata de um convívio familiar de um colega que liga directamente contribuimos 100MT; quando se trata de um convívio em que é familiar do familiar, aí contribuimos 50MT. Com esse dinheiro compramos um presente e na medida em que podemos delegar um grupo de colegas ou todos nós vamos, tendo em conta a questão de disponibilidade, então lá nos deslocamos para efeitos de entrega do presente...” – Professor de Matemática (6^a e 7^a Classes)

Entendemos aqui que as contribuições que os colegas fazem não vêm de forma puramente voluntária, mas elas aparecem como satisfação de uma norma constituída entre o grupo dos professores.

Assim, nos cinco tipos de subculturas trazidas por Santos (2000) e por Fialho e Sarroeira (2012) encontramos dois a predominarem na escola onde colhemos os dados. Trata-se do *individualismo* e da *colegialidade forçada*. No caso desta escola, estas duas subculturas registam-se de forma complementar. E, devido a sua natureza não excludente, estes dois tipos de subculturas de professores coexistem de forma harmoniosa no seio deste grupo.

4.2. A Violência Física dos Professores Contra os Alunos Praticada na

Escola

Nesta secção do trabalho pretendemos apresentar as formas em que se manifesta a violência física perpetrada pelos professores contra os alunos. Muitos dos dados que aqui iremos apresentar resultam da observação que efectuamos no terreno, mas também temos casos de certos dados que nos foram revelados pelos professores durante as entrevistas semi-estruturadas que lhes dirigimos.

O ponteiro do quadro é caracterizado por possuir acções contraditórias em relação ao aluno. A vara (ou pau) que tem sido utilizada como ponteiro do quadro também tem sido utilizada pelos professores como um instrumento de perpetuação de actos de carácter violento contra os seus alunos. Como diria Galtung (*apud* Baltazar, 2006, p. 74), na escola verificamos que muitos professores têm se apoiado a este instrumento para praticar “actos intencionais de agressão” contra os alunos.

Acções de violência com recurso a um ponteiro e/ou vara foram registados em vários momentos durante o nosso trabalho no campo. Um desses actos registou-se numa turma da 6ª classe, na aula de Português que se deu no primeiro tempo lectivo:

Três alunos chegam atrasados à aula. Do princípio o professor demonstrou receio em relação ao que devia fazer com esses alunos, entendemos que a nossa presença na sala de aula poderá ter influenciado nesse receio. Mas ouvia-se a pressão dos outros alunos que já estavam na sala exigindo que o professor ‘tomasse medidas’ face aos atrasados e, este acabou tomando: virar as crianças contra a parede da sala e lhes bater nas nádegas com uma vara. (Diário de Campo, 19 de Junho de 2014)

Acções do mesmo género e com recurso ao mesmo instrumento foram registados em muitas das turmas observadas, principalmente as das classes iniciais (primeiras e segundas classes). Nestas classes, este instrumento, apesar de não ser o único meio para a prática da violência física contra o aluno é certamente o principal:

Num trabalho com a 2ª classe observamos o caso de um aluno batido com vara por não ter corrigido o trabalho de português. (Diário de Campo, 1 de Julho de 2014)

Nem sempre o ponteiro é instrumento de violência. Existem professores que, por um lado, utilizam-no sem que o associem à prática de violência e, por outro lado, existem casos em que há separação entre o ponteiro e o instrumento de violência. No primeiro caso os professores utilizam o ponteiro exclusivamente para finalidades pedagógicas e, no segundo caso utilizam-se dois paus: um com a finalidade pedagógica e o outro com a finalidade punitiva. No seguinte

extracto do trabalho de campo, a professora possui duas espécies de paus. Por um lado tem um grosso e curto que serve para apontar ao quadro, por outro lado tem um outro pau relativamente fino e comprido em relação ao primeiro, que serve para bater ao alunos em caso de “infracções”:

Numa turma da 2ª classe observamos o caso de um aluno mandado para ler no quadro. Este aluno usou um determinado ponteiro para ler e por não ter conseguido fazer a leitura correctamente foi batido, nas costas, com uma outra vara. (Diário de Campo, 24 de Junho de 2014)

Mas a vara não é o único instrumento com que os professores praticam a violência contra os alunos. Actos como puxão de orelha, carolos³ e palmadas também têm sido utilizados. Em relação a primeira acção, durante a entrevista um professor declarou o seguinte:

“Em relação às medidas é um pouco difícil porque o tempo lectivo é muito curto, não é fácil nós punirmos, por exemplo, darmos enxada⁴ ao aluno enquanto os outros estão a estudar. O que normalmente acontece é uma chamada de atenção, um puxão de orelhas.” – Professor de Matemática (6ª e 7ª Classes)

No depoimento acima parece não estar claro se o “puxão de orelhas” referido é real ou simbólico. Mas um caso real foi por nós observado numa turma da 2ª classe. O facto deu-se da seguinte forma:

Duas crianças sentadas na fila de trás que supostamente não estavam a escrever, por essa razão elas foram puxadas orelhas e em seguida mandadas para sentar a frente. (Diário de Campo, 24 de Junho de 2014)

Nem sempre é o professor a fazer esse puxão de orelha. A seguir apresentamos um depoimento de um professor falando da modalidade em que se procede essa acção:

3 Pancadas na cabeça geralmente usando a mão.

4 Trata-se de uma escola da zona rural e com um extenso terreno escolar. Como punição, alguns alunos que cometem “infracções” têm sido dados enxadas para lavrarem nesse terreno.

“Há vezes que eu pego alunos, pegam-se um e outro puxam se as orelhas. Quem puxa pouco o outro vai puxar mais então são obrigados a se puxar. Um puxa o outro até sentir realmente.” –

Professor da 5ª Classe

No rol destes actos temos também a revelar o caso de carolos. O facto foi observado numa turma da 1ª Classe:

Uma criança é dada carolo ao corrigir por ter resolvido o exercício de uma maneira errada. (Diário de Campo, 4 de Julho de 2014)

Existem outros tipos de actos de violência física que se registam na escola. Os castigos corporais que observamos e alguns que nos foram revelados pelos professores vão para além das tipologias acima apresentadas. Para além dos actos apresentados temos também o caso de castigos que tem a ver com as chapadas, alunos que são embatidos contra a parede (neste caso pegou-se a cabeça do aluno e bateu-na contra a parede) e aqueles em que os alunos são ordenados para virar-se contra a parede durante um determinado tempo.

4.3. “São pessoas que não são concentradas”: Visão dos Professores em Relação ao Aluno

Nesta secção iremos nos debruçar sobre a visão que os professores têm em relação aos alunos. Nesta discussão iremos nos apoiar nas duas maiores visões que são bastante debatidas na Sociologia de Infância. Trata-se da visão da criança como objecto e a visão da criança como sujeito. A primeira visão que iremos apresentar é a da criança como Objecto. Nesta visão apresentaremos três imagens que os professores participantes da pesquisa constroem em relação às crianças, nomeadamente a Imagem do *aluno negativo*, a imagem do *aluno quieto* e a do *aluno pré-fabricado*. Na visão da Criança como Sujeito traremos a *imagem do aluno irrequieto* e a do *aluno participativo*. Criamos os nomes dessas imagens no âmbito do presente trabalho com vista a designar e a distinguir as diferentes concepções que os professores têm dos alunos.

As cinco imagens que os professores constroem em relação ao aluno não são mutuamente exclusivas. A mútua inclusão diz respeito tanto aos alunos assim como aos professores. Assim, mais de uma imagem pode ser construída pelo mesmo professor e em relação a um ou vários alunos. O quadro seguinte apresenta, de forma sintética e esquemática, as cinco imagens do aluno construídas pelos professores na escola.

VALOR PARA O PROF	NEGATIVA	POSITIVA
VISÃO SOCIOLÓGICA CRIANÇA COMO OBJECTO (Criança Passiva)	<i>ALUNO NÃO PARTICIPATIVO</i> Não Sabe Não entende Não é Atento	<i>ALUNO QUIETO</i> Não barulhento Não Indisciplinado Não Malcomportado
	<i>ALUNO PRÉ-FABRICADO</i> Pode ser negativo ou activo, dependendo do pré-fabrico familiar	
CRIANÇA COMO SUJEITO (Criança Activa)	<i>ALUNO IRREQUIETO</i> Faz barulho Faz Indisciplina Faz Desleixo Faz Mau Comportamento	<i>ALUNO PARTICIPATIVO</i> Faz Chamada de atenção aos outros

Quadro 4. As Imagens do Aluno para os Professores

A primeira imagem inserida na visão sociológica da criança como objecto é a do *aluno Não participativo*. As crianças atribuídas esta imagem são vistas de forma passiva e negativa. Esta imagem vê o aluno sem capacidades nem habilidades e, por essa razão, dificilmente o aluno desta imagem, na óptica dos professores, não consegue se inserir na dinâmica do PEA. Nesta imagem, atributos de criança desatenta, medrosa, que não sabe, entre outros são os que se encontram em grande vigor:

“Uma das coisas que eu noto nos meus alunos é a falta de atenção. São pessoas que não são concentradas: têm problemas de falta de atenção.” – Professor da 5ª Classe

Este mesmo professor, falando-nos sobre a capacidade de atenção dos alunos numa conversa informal tida durante o intervalo referiu o seguinte:

“Tu podes bater um aluno mas dez minutos depois voltou a fazer a mesma coisa” – (Diário do Campo, 10 de Junho de 2014).

Relacionando a imagem destas crianças com as *pré-sociológicas* apresentadas por Colonna (2012), entendemos que neste caso estamos perante uma “criança má” de Thomas Hobbes. O aluno desta imagem é, geralmente, visto pelos professores como sendo naturalmente problemático:

“Aqui na sala tenho umas cinco crianças, (...) uma criança que é ele que tem problemas; você faz de tudo até parece que tem demónios. Não entende nada (...) já esse aí há dias que você diz: hoje eu quero trabalhar com ela. Mas há dias em que... [você acaba desistindo]. A mesma pessoa não muda!” – Professora da 2ª Classe

A segunda imagem também inserida na visão sociológica da criança como objecto trata do *aluno quieto*. Como demonstra o quadro anterior, as crianças atribuídas a esta imagem são vistas de forma passiva e positiva. Esta imagem assemelha-se a uma das perspectivas analisadas por Figueiredo et al (2009) em que a aprendizagem é concebida de forma passiva, onde os mais velhos falam e os mais novos (passivamente) escutam. Esta imagem, positiva para os professores na medida em que não lhes cria dificuldades para a orientação do PEA, aproxima-se à “criança inocente” de Rousseau. Aqui encontramos a atenção, a calma e a disciplina a caracterizarem o aluno desta imagem:

“Mas falando das crianças que recebemos da 5ª classe que estão nas sextas agora, muitas delas são bem comportadas (...) Por mais que o professor não esteja lá na sala, as sextas classes não provocam tanto barulho. Por vezes nem pode se aperceber de que o professor está ou não está. Então, eu acho que os comportamentos são aceitáveis.” – Professor de Português (6ª e 7ª Classes)

A terceira imagem trata do *aluno pré-fabricado*. Ela também é inserida na visão da criança como objecto pelo facto de esta ser vista como algo moldado por outrem. A criança inserida nesta imagem pode ser positiva assim como negativa. Para os professores, esta criança é vista como um “objecto” pré-fabricado na família para a escola e, o sucesso ou fracasso desta criança na escola depende unicamente do trabalho feito, previamente, em casa:

“Eu não acredito que uma criança bem-educada em casa possa ser uma criança malandra na escola. Portanto em casa há variedade do tipo de comportamento que nós notamos aqui na escola...” – Professor de Matemática (6^a e 7^a Classes)

Portanto, entende-se por esta a *tábua rasa* de John Locke. A acção desta criança na escola irá depender do mal ou do bem inscritos pela família, uma vez que a criança desta imagem aparece como sendo um objecto moldado na esfera familiar.

Numa conversa informal um professor, falando das ausências dos alunos, referiu que a maior parte dos alunos não ficavam em casa por livre e espontânea vontade. Isso acontecia porque existia uma outra pessoa a que aluno estaria sob as suas ordens e faz com que ele não vá a escola. (Diário de Campo, 12 de Junho de 2014).

A quarta imagem situa-se no pólo da visão sociológica da criança como sujeito. Trata-se do *aluno irrequieto*. As crianças atribuídas esta imagem são vistas de forma activa e negativa. Esta imagem do aluno enquadra-se na concepção da criança como co-produtora de conhecimento, identidade e cultura referida por Dahlberg (2003). No entanto, nesta imagem o professor tende a ver o aluno como aquele sujeito que age mas não em conformidade com a conduta delineada. Neste caso, ao aluno é atribuído um “fazer”. Mas este “fazer” contradiz o que se espera dele na sala de aula e na escola no geral. Assim, temos uma actividade negativa por parte do aluno porque ele faz o que, para o professor, não devia fazer. Para este caso os professores apontam às crianças indisciplinadas e/ou barulhentas:

“[Trabalhar com crianças] é muita complicação. E, manter a ordem nas ‘primeirinhas’ é também complicado. É cinco minutos estão em silêncio, você chama atenção ficam em silêncio cinco minutos, até cinco minutos é muito, de novo estão no barulho. Barulho eu não gosto.” – Professora da 1^a Classe

Enquanto nas classes iniciais a tónica tem sido o barulho, nas mais elevadas clama-se pela disciplina:

“...os da 7ª classe esses são [indisciplinados] talvez porque já conhecem o ambiente do EP2. E a 7ª que temos este ano é metade novos, vindos da 6ª Classe e, quase metade repetentes...Até cometem algumas indisciplinas que não deviam.” - Professor de Português (6ª e 7ª Classes)

O desleixo é também situado neste grupo, pois ele também consiste em fazer algo que é visto de forma negativa:

“E também para algumas que as vezes desleixam, e eu vejo que este aqui é desleixo, se tivesse prestado atenção havia de fazer eu esse aí tomo medidas. Mas existe aquelas que eu vejo que este aqui tem problemas mesmo, porque existem crianças problemáticas que mesmo lutando com essa criança, eu essa aí arranjo até maneiras de explicar sem me aborrecer, mas aquela que eu vejo que este aqui hoje brincou, mas se não tivesse brincado pelo menos este exercício devia ter conseguido, esse aí é que tomo medida porque vejo que é desleixo.” - Professora da 1ª Classe

A última imagem, também inserida na visão sociológica da criança como sujeito, trata do *aluno participativo*. As crianças atribuídas esta imagem são vistas de forma activa e positiva. Diferentemente da imagem anterior onde a criança é vista como tendo a actividade negativa, aqui a criança aparece tendo uma actividade positiva. Esta criança, que não pudemos relacioná-la com nenhuma das concepções *pré-sociológica*, reage de forma positiva, isto é, ela é detentora de certos papéis no PEA:

“...as próprias crianças contribuem. A questão exactamente na sala de aula, as próprias crianças chamam-se atenção...Eu orientei para que assim fosse porque quando é entre elas entendem-se melhor. Um entra porque talvez não penteou quando é outro colega a falar é logo ele pentear e volta a sala...é barulho, chamam-se atenção...”- Professor de Português (6ª e 7ª Classes)

4.4. O sentido da Violência Física para o Grupo dos Professores

Esta secção é reservada à apresentação do sentido que os professores atribuem à prática da violência física contra os seus alunos. Assim, no primeiro desenvolvimento desta secção faremos a apresentação do carácter funcional da violência física. Os dois desenvolvimentos subsequentes trarão, respectivamente, o rótulo sobre quem não a pratica e a estratégia de normalização da violência física entre os professores. Trata-se de três subtemas todos virados para a apresentação do sentido da violência física para os professores. Desta forma, as três alíneas que compõem esta secção não devem ser vistas de forma separada pois para além de estarem interligadas são também complementares.

a) “[A vara] é meu auxílio”: a Funcionalidade da violência física

Nesta parte do trabalho pretendemos apresentar o significado que a violência física carrega para muitos professores pesquisados. Importa referir que o nosso estudo não aprofundou os resultados pedagógicos dos professores que praticam a violência contra os seus alunos para aferir se estes são positivos. Tratamos, nesta secção, da análise dos discursos que estes produzem face às suas práticas. Partindo desses discursos, entendemos que a violência física carrega um significado: a facilitação do PEA. Tendo em conta as imagens dos alunos anteriormente apresentadas, os professores utilizam a violência física como instrumento para educarem-nos. Nesta secção, procuraremos apresentar os depoimentos que demonstram que, para os professores, a violência é funcional.

Para os professores desta escola, os castigos corporais surgem como uma necessidade para que os alunos possam acatar as suas exigências. Eles se baseiam na educação durkhemiana segundo a qual “a educação seria a ação]sic[exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social” (Durkheim 2009, p. 53). Para este teórico, essa educação (e socialização) não pode deixar de ter um carácter autoritário (Lucena, 2010). Desta forma, a violência física dos professores contra os alunos aparece carregado desse autoritarismo, como forma de garantir a facilidade na intermediação da relação entre o professor e o aluno.

Uma professora a que nos apresentamos como tendo o objectivo de explorar a relação entre o professor e o aluno naquela escola, numa conversa informal, falou-nos o seguinte: ‘isto é meu auxílio (referindo-se a vara). Me ajuda a assustar criança e facilita o meu trabalho...A minha relação com os meus alunos é a vara. Mas viste os cadernos dos meus alunos, eles escrevem’. (Diário do Campo, 4 de Julho de 2014)

Sendo a violência física um instrumento de trabalho para o professor, o castigo é entendido como algo sem o qual o aluno não possa aprender. Na mesma óptica uma outra professora, durante a entrevista, referiu o seguinte:

“Eu não acredito que a criança pode aprender sem levar porrada, não sei... esses alunos aqui sinceramente eu acredito que aprendem mesmo com castigo” - Professora da 2ª Classe

Esta maneira de pensar e agir é partilhada por vários professores na escola. Há muitos professores na escola que olham para a violência física como instrumento de trabalho e catalisadora da relação entre o professor e o aluno, como se pode entender no parágrafo que se segue:

Momentos após o desporto o professor vê uma aluna a brincar e diz para esta que caso se atrasasse à sua aula (que seria no primeiro tempo lectivo) a aluna em causa “levaria tau-tau⁵”. Um outro colega juntamente com este professor fala que essa acção constitui uma das formas de incentivar o aluno para o bom comportamento. (Diário do Campo, 18 de Junho de 2014).

Nem todos os professores partilham da ideia de que a violência seja um instrumento de educação para os alunos. O depoimento a seguir é de uma professora que, durante os dias em que assistimos as suas aulas, não praticou alguma acção de violência física.

“Há um momento em que você sente vontade de pegar na vara e bater. Mas há uma regra...e por isso eu opto pelas medidas pedagógicas. Nós evitamos levantar a mão para a criança, não porque não podemos bater, mas porque evitamos por razões de vária ordem” - Professora da 4ª Classe

5 Ser batido (a).

A professora citada no trecho acima deu-nos exemplo de mandar fazer cópia como uma das medidas que tem utilizado para sancionar os seus alunos.

b) “Se não bate então o resultado não é bom”: o rótulo sobre quem não pratica a violência física

A violência física constitui um instrumento de trabalho para muitos professores. Ela é vista como um auxílio para o alcance dos objectivos do PEA. Assim, os professores que não se servem dela correm um risco no seio do grupo: o rótulo.

“Todos os grupos sociais fazem regras e tentam, em alguns momentos e em algumas circunstâncias, fazer com que elas sejam seguidas” (Becker, 1977, p. 53). No caso deste grupo, a regra estabelecida é o uso da violência física como instrumento de trabalho. Neste círculo social, de certa forma, existe uma força coerciva durkhemiana que, de certa forma, obriga o professor a servir-se da regra institucionalizada pelo grupo de professores (usar a violência física) sob risco de este ser desacreditado no grupo. Assim, quem não se servir deste instrumento corre o risco de ser rotulado como desviante, o que faz com que a maior parte dos nossos pesquisados se apoie neste instrumento.

Nos depoimentos dos professores, entende-se um possível rótulo em relação àqueles indivíduos que não recorrem a esta prática nas suas actividades. Apesar de não apresentarem um caso concreto de algum professor que não bate, as duas professoras a seguir colocam uma possibilidade:

“Nós aqui nesta escola, eu não conheço um professor que não bate, se não bate então o resultado não é bom...” - Professora da 2ª Classe

A outra professora também partilha da mesma ideia:

“É possível trabalhar sem bater, só que aí vai ser, por exemplo, será como dizia o presidente ou como diz porque ainda é ele, deixa andar. Será esse espírito de deixa andar.” - Professora da 1ª Classe

Nestes dois casos, a não prática da violência física associa-se ao baixo aproveitamento e a desordem a ser praticada pelos alunos. Para os professores, quem não pratica a violência física é entendido como não estando a trabalhar eficientemente com vista a instruir, educar e disciplinar os alunos. E, se por um lado os professores entendem que a violência é um instrumento catalisador do PEA e rotulam a quem não fizer uso deste instrumento, este último (o professor que não se serve da violência física) pressente a existência deste rótulo, mas sente que está sendo falsamente condenado. Em relação a esta matéria, no início uma professora (que não demonstrou sinal de se servir desta prática) deu algumas evidências sobre o pressentimento do rótulo:

“Talvez acham que não trabalho, mas nunca me enfrentaram”. - Professora da 4ª Classe. Essas constatações encontram fundamentos na formulação de Becker (1977).

Mas a pessoa que recebe o rótulo de marginal pode ter uma visão diferente da questão. Ela pode não aceitar a regra em função da qual está sendo julgada e pode não considerar aqueles que a julgam como competente ou legitimamente autorizados para julgá-la. Consequentemente, surge um segundo significado do termo: a pessoa que quebra as regras pode sentir que seus juízes são desviantes (Becker, 1977, p. 53).

O facto referido por Becker (1977) acontece com a professora em causa. Por sua vez, esta professora que referiu e demonstrou não utilizar a violência física no seu trabalho também constrói um rótulo sobre quem a pratica:

“...a aprendizagem tem a ver com a motivação do aluno...para mim a criança não aprende levando ‘porrada’” - Professora da 4ª Classe

A violência física no PEA divide as opiniões entre os professores. Entende-se a existência de rótulo entre os que praticam a violência física em relação aos que não a praticam. Para esses indivíduos que praticam a violência física, rotulam aos seus pares que não a exercem de serem desviantes por não disciplinarem correctamente os seus alunos. Mas, por outro lado, esse mesmo rótulo é manifestado da ala que não recorre a esta prática.

c) “Não é um bater com objectivo de lesar”: Estratégia de Normalização da Violência Física

A violência física que os professores exercem sobre os seus alunos é uma prática sancionada nos termos da lei. Esse facto, de certa forma, é conhecido por todos os professores. Tendo, por um lado, o conhecimento dessa base legal, mas por outro lado, reconhecendo o sentido e/ou a funcionalidade da violência física naquele meio, os professores procuram um meio-termo com vista a conciliar a convivência dos dois posicionamentos que, até certo ponto, pareciam mutuamente exclusivos. Mais uma vez iremos nos apoiar em Becker (1977) para a explicação desta estratégia de normalização da violência física no grupo de professores.

Durante a entrevista, por saber que estava sendo gravada, uma professora preferiu não falar das suas práticas de violência física para que o gravador não registasse. Mas a mesma demonstrou através dos gestos que praticava a violência física contra os seus alunos. Falando em torno dos alunos que demoram assimilar os conteúdos assim como os que se comportam de forma que não correspondem às suas expectativas, a professora referiu:

“Coloco no lugar deles [gesticulando o sinal de bater]. ” - Professora da 1ª Classe

Numa tentativa de explorarmos sobre a sua concepção em relação a violência física perguntamos propositamente sobre algumas práticas violentas. Ela respondeu nos seguintes termos:

“Isso aí é uma agressão, não se pode bater numa criança, mas tem que arranjar medidas correctivas ideais. Só que não vou deixar...que a criança abuse...” (novamente gesticulando o sinal de bater). - Professora da 1ª Classe

O facto de a professora acima não quiser registar a sua fala sobre a violência física constitui um sinal de que ela tem algum conhecimento do conteúdo legal que sanciona essa prática. A professora tem conhecimento de que a violência física que aqui é “normal”, nos termos jurídicos ela é uma prática desviante. Assim, para não incorrer no risco de sofrer represálias sobre a sua prática desviante (nos termos da lei), ela prefere não falar e ficar nos gestos, que lhe davam a certeza de que não seriam registados.

Outros professores falam das suas práticas. E, dizem qual tem sido a maneira através da qual se servem da violência física:

“Mas nunca é demais, de facto, pois que mesmo as nossas crianças em casa por algum momento, de facto, acabamos dando um ‘puxão de orelha’. Mas que não seja, de facto, de uma forma exagerada, intensificada, de fazer com que a criança sinta dor, não...” – Professor de Português (6^a e 7^a Classes)

A moderação da prática é que constitui a principal estratégia para que a sua ocorrência não seja notada fora do ambiente escolar. O depoimento do professor que se segue até apresenta alguns exemplos da parte do corpo do aluno que dificilmente fazem a denúncia:

“Se bato não é um bater com objectivo de lesar. Procuo um lugar daqueles com músculos como as nádegas, também dou umas palmadas mas não são umas palmadas com o objectivo de ferir ao aluno, como uma forma de chamar atenção.” - Professor da 5^a Classe

Todos os professores que se servem da violência física como instrumento de trabalho referem que utilizam-na de uma forma moderada. Eles reconhecem as represálias que possam advir das suas acções por parte de outros actores como os seus superiores ou os pais e encarregados dos alunos. Desta forma “é facilmente observável que grupos diferentes julgam coisas diferentes como sendo desviantes” (Becker, 1977, p. 55).

“Eu faço de tudo para não verem que eu faço isso (...) porque nós sabemos que a norma diz, por exemplo, no caso de chapadinhas nós sabemos que a norma diz que não, agora por quê vou fazer para me arriscar.” – Professora de 1^a Classe

Existe uma norma socialmente construída entre os professores que regula a prática. Apesar de ser aceite como instrumento necessário ao PEA, a violência física é feita dentro de um certo molde: bater mas não ferir. Essa norma garante que a violência que normalmente é praticada na escola não seja vista fora do “muro escolar” onde ela possa ser considerada desviante. Assim, a violência física cometida pelos professores não deve deixar marcas que possam denunciar a ocorrência do tal facto.

4.5. A Integração na cultura dos professores e a prática da violência física

Nesta secção do trabalho pretendemos fazer o teste à nossa hipótese, dando resposta à nossa pergunta de partida. Queremos lembrar que a nossa preocupação é de procurar a relação entre a violência física praticada pelos professores contra os alunos e a integração dos primeiros na cultura dos professores. E, face a essa preocupação respondemos, previamente, que a violência física que os professores praticam contra os seus alunos dependia da integração destes na cultura dos professores. Lembramos também que a integração dos professores discutida neste trabalho divide-se em três dimensões: profissional, social e cultural (quadro 2). Uma vez que há variabilidade na violência física praticada pelos professores, nesta secção, procuraremos avaliar essas três dimensões da integração para testar como é que elas poderão influenciar na variabilidade dos níveis de prática da violência física dos professores contra os alunos.

Nos professores pesquisados verifica-se que este grupo é formado por indivíduos que se dedicam a mesma actividade e que prosseguem os mesmos objectivos (Durkheim, 1982). No prosseguimento destes objectivos, os professores encontram-se perante uma cultura legitimadora da violência física contra os seus alunos a exercer pressão sobre eles obrigando-nos a se integrarem nela. A seguir abordamos a integração dos professores na cultura profissional nas dimensões profissional, social e cultural.

A primeira dimensão da integração que iremos analisar é a profissional. Entendemos que esta dimensão não tem relação com a prática de violência física dos professores contra os alunos. No que concerne à dimensão profissional todos os professores (tanto os que exercem a violência física contra os alunos assim como os que não a exercem) procedem da mesma maneira. Entende-se que todos os professores procuram cumprir com as exigências profissionais, apesar de não o fazerem a 100%. Desta forma, o facto de não haver divergência nas práticas profissionais dos professores, independentemente da maneira como esses fazem uso da violência física, nos leva a afirmar que a dimensão profissional do conceito de integração professores não tem relação com a prática da violência dos professores contra os alunos.

A segunda dimensão da integração é a social. Se a interacção de uns com os outros é uma das formas de integração (Durkheim *apud* Boudon et al, 1990), ela é visível no grupo dos

professores da escola analisada. Apesar de os professores terem diferentes proveniências e formações, a interacção entre eles se verifica sem restrições pois há uma partilha de espaços e bens dentro do ambiente escolar. No entanto, geralmente essa partilha reduz-se drasticamente quando os professores se encontram fora deste ambiente. Em relação a esta dimensão entendemos que também não tem, necessariamente, uma relação com a prática de violência física. Pois todos os professores, independentemente dos aspectos que caracterizam cada individualidade, interagem entre si no meio escolar. E, entre todos eles, independentemente da sua modalidade de prática da violência física, essa interacção reduz-se drasticamente fora do espaço escolar.

A terceira dimensão a ser trazida aqui é a dimensão cultural. Nesta dimensão entendemos que os indivíduos integrados no grupo partilham as mesmas crenças e práticas (Durkheim *apud* Boudon et al, 1990). No que concerne à violência física, as crenças e práticas dos professores divergem. Apesar de os professores interagirem entre si, e terem mesmas práticas profissionais eles divergem na maneira como fazem o uso da violência. Assim, do ponto de vista cultural, entendemos que os professores não se encontram igualmente integrados no grupo pois, no que tange à prática de violência física, não partilham as mesmas crenças e práticas.

No que tange à violência, os professores divergem tanto nas crenças assim como nas práticas. Existem os que, por um lado, acreditam que a violência física é disfuncional para o PEA e existem os que, por outro, acreditam na sua funcionalidade. No seio destes últimos há também diferenciações na maneira como ela (a violência física) é utilizada: há os a utilizam de forma muito frequente e os não a utilizam frequentemente. Desta forma, no que concerne à dimensão cultural, encontramos na escola estudada encontramos três grupos de crenças e práticas da violência. A próxima secção procura analisar esses três grupos de crenças e prática.

4.6. O Denominador Comum na prática da violência Física

Nesta secção procuramos identificar os aspectos comuns dos professores no que concerne às crenças e práticas de violência física contra os alunos. Como já nos referimos na secção anterior, em relação a esta prática encontramos na escola três grupos: o que acredita que a violência é

disfuncional e não a pratica; o que acredita ser funcional e a pratica de forma pouco frequente; e, por último, o grupo que acredita ser funcional e a pratica de forma muito frequente. Para a análise de aspectos comuns de cada um desses grupos iremos resgatar o quadro 3, que trata dos perfis dos pesquisados. Nesse quadro, a entrevistada 2 é que acredita que a violência física é disfuncional e por isso não a pratica; no segundo grupo encontramos os entrevistados 1, 6 e 7; e as entrevistadas 3, 4 e 5 situam-se no 3º grupo. O quadro que se segue demonstra como esses indivíduos encontram-se agrupados segundo as suas crenças e práticas de violência física.

	Crença: Disfuncional Prática: ausente	Crença: Funcional Prática: pouco frequente			Crença: funcional Prática: muito frequente		
	Pesquisada 2	Pesq. 1	Pesq. 6	Pesq. 7	Pesq. 3	Pesq. 4	Pesq. 5
Sexo	F	M	M	M	F	F	F
Idade	33	34	38	32	34	28	34
Ano de Última Formação	-----	2004	2006	2005	2005	2008	2004
Tipo de Formação	10+2	10+2	10+2	10 ^a +2	10+2	10+1	7 ^a +2+1
Início de Funções	-----	2005	1998	2006	2006	2009	2005
Especialidade	-----	CN/Desporto	-----	Regular	CS e EMC	Regular	-----
Carreira	DN3	DN3	DN1	DN3	DN3	DN3	DN4
Escolas onde passou	1	2	2	1	0	0	3
Classe que lecciona	4 ^a	5 ^a	6 ^a e 7 ^a	6 ^a e 7 ^a	1 ^a	2 ^a	1 ^a
Disciplina que lecciona	Todas	Todas	Matemat	Portugues	Todas	Todas	Todas
Anos nesta escola	4	4	-----	5	9	-----	4
Outras Formações/ Ocupações	Estudante Superior (Ensino Básico, 4 ^o)	Estudante Superior (Desporto, 4 ^o)	Licenciad o em Ad. Pública	Eletricista e Empreend edor	Estudante Superior (Ed. de Infância)	Estudante Supeior (Ed. de Infância)	Vendedeira

Quadro 5. Denominador Comum na Prática de Violência

O quadro acima sugere-nos algumas relações entre a violência física e o sexo dos professores. Verifica-se que há uma tendência de as mulheres estarem relacionadas com a prática de violência. Na nossa amostra observa-se que a maior parte das professoras têm se apoiado

frequentemente à prática da violência física para dinamização do PEA, enquanto que os professores (do sexo masculino) utilizam-na de forma pouco frequente.

Um outro aspecto que pode estar relacionado com a violência física praticada pelos professores contra os alunos é o nível dos alunos com que se trabalha. Entendemos que este pode ser a principal resposta à nossa questão previamente formulada. Há uma tendência de serem os professores que leccionam no 1º Ciclo que com muita frequência praticam a violência física contra os seus alunos. Esta relação parece explicável pela visão durkheimiana em relação à educação:

A criança, ao entrar na vida, não traz consigo mais do que a sua natureza de indivíduo. A sociedade encontra-se, pois, por assim dizer, a cada nova geração, na presença de uma tábua quase rasa sobre a qual é necessário começar a construir de novo. É necessário que, pelas vias mais rápidas, ao ser egoísta e a-social que acaba de nascer, ela junte um outro, capaz de levar uma vida social e moral. Eis a obra da educação (Durkheim, 2009, p. 15).

Nesta óptica, perante uma criança do 1º Ciclo, os professores entendem estar perante um ser a-social, uma tábua quase rasa sobre o qual têm a missão de dotá-la de conhecimentos para levar uma vida social. Para cumprirem tal missão, os professores servem-se do autoritarismo, neste caso, expresso pela violência física, instrumento de trabalho para a integração do ser natural à vida social. Assim, para os professores, sendo a violência física um instrumento de educação da criança torna-se necessário usarem-no de forma frequente quando se trata de uma criança do 1º ciclo, de modo a tirarem-na do seu estado natural para uma vida social e moral, não sendo imperiosa a sua frequência nas classes superiores pois o aluno encontra-se já minimamente socializado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho centrou-se no estudo da violência física praticada pelos professores contra os alunos. Pretendíamos compreender a relação entre a prática de violência física e a integração do professor no seio da cultura do grupo de professores. O trabalho de campo foi realizado com sete professores numa escola primária do 1º e 2º graus no distrito da Manhica. São indivíduos com características diversificadas desde as suas zonas de proveniência, suas formações e experiências profissionais.

No seio do grupo de professores predominam duas subculturas. Trata-se da subcultura de colegialidade forçada e do individualismo. Na sua maioria, os professores praticam a violência física contra os alunos. Eles batem nos seus alunos com recurso a vara, dão carolo, palmadas e puxam orelhas, entre outras formas. Também são várias situações que fazem com que o professor aplique essas medidas. Eles recorrem a essas modalidades de violência em caso de alunos que atrasam, que não fazem o TPC, não escrevem, não acertam a resolução dos exercícios, não lêem devidamente, entre tantas outras situações.

No grupo de professores estudados existem cinco imagens que são construídas em torno do aluno, nomeadamente: *aluno negativo*, *aluno quieto*, *aluno pré-fabricado*, *aluno irrequieto* e *aluno participativo*. As três primeiras imagens se inserem na visão sociológica do aluno como objecto e as duas últimas na visão do aluno como sujeito. Essas imagens não são mutuamente exclusivas tanto por parte de quem as constrói assim como por parte de sobre quem se constrói. Assim, o mesmo professor pode construir mais de uma imagem para um ou mais alunos.

Os professores, apesar de reconhecerem a ilicitude da sua prática, vêem a violência física como um instrumento de trabalho na educação dos seus alunos. Eles referem que esta prática constitui

um instrumento imprescindível para quem deseja educar os seus alunos. Por essa razão, o indivíduo que dela não se servir corre o risco de ser visto como não estando preocupado com o alcance dos objetivos do PEA e, conseqüentemente ser rotulado como um desviante no seio do grupo de professores (Becker, 1977). Mas ao mesmo tempo, este instrumento que na óptica dos professores é imprescindível no PEA é utilizado de forma moderada, de modo a não deixar vestígios que possam ser vistos fora deste meio onde ela é tida como sendo desviante. A mesma prática que é tida como normal no meio escolar é desviante fora deste meio (Becker, 1977).

A Violência Física não tem, necessariamente, uma relação com o grau de integração do professor no grupo. Para uma melhor análise do conceito de integração, ele foi dividida em três dimensões: a profissional, social e a cultural. Nessas dimensões entendemos que tanto a dimensão profissional assim como a dimensão social não exercem peso na prática da violência física. No entanto, no que respeita a dimensão cultural, entendemos que existem divergências entre os professores pois eles não partilham as mesmas crenças e práticas (Durkheim, 1987 *apud* Boudon et al, 1990), existindo três subgrupos em matéria de prática de violência física: há quem não a pratica; há um subgrupo de professores que praticam sem frequência; e o subgrupo que a pratica frequentemente.

O nível de educação dos alunos tende a ser o principal influenciador à prática de violência física. Ao analisar os três subgrupos acima apresentados concluímos que o subgrupo das que frequentemente pratica a violência física contra os alunos é de professoras que leccionam no 1º Ciclo, o nível em que, segundo Durkheim (2009), a criança encontra-se mais próxima ao estado de natureza e, nesta concepção ela precisa muito do trabalho do professor de modo a ser trazida a uma vida social. O subgrupo dos professores que pratica a violência física contra os alunos sem muita frequência é composto por professores do 2º e 3º Ciclos. Nesta mesma concepção entendemos que, para os professores, as crianças destes níveis encontram-se minimamente socializadas, o que não exige frequência no uso de violência física por parte dos professores.

No entanto, as conclusões a que se chegou neste estudo não são finais, mas sim hipotéticas. Elas só abrem caminho para futuras pesquisas. Este estudo não deve ser visto como acabado, mas um incentivo para mais desenvolvimentos. Assim, tornam-se necessários estudos mais aprofundados e

com amostras mais amplas para testar as hipóteses de o género e, principalmente, o nível do ensino poder influenciar na prática de violência física dos professores contra alunos no ensino primário.

BIBLIOGRAFIA

ABUXAHAMA, Sandia Abdul Gafur – Escola Como Espaço de Produção de Identidade Social: O caso da Escola A Luta Continua, 2003. Monografia (Licenciatura em Sociologia), Unidade de Investigação e Formação em Ciências Sociais, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo.

ARIÈS, Philippe - História Social da Criança e da Família, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1978.

ARROZ, Ana Moura - “Aprender é estar quietinho e a fazer coisas a sério” – perspectivas de crianças em idade pré-escolar sobre a aprendizagem, Revista Iberoamericana de Educación, 2009.

BALTAZAR, Maria Saudade. (Re)Pensar a Sociologia dos Conflitos: a Disputa Paradigmática entre a Paz Negativa e/ou a Paz Positiva, Departamento de Sociologia da Universidade de Évora, 2006.

BECKER, Howard – Uma Teoria da Acção Colectiva, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1977.

BERGER, Peter L. “A Perspectiva Sociológica – A Sociedade no Homem”, in Perspectivas Sociológicas: Uma Visão Humanística, Editora Vozes, Petrópolis, 1986 p. 106 – 136.

BIZA, Adriano - Violência Contra Menores em Moçambique, Fundação para o Desenvolvimento da Comunidade, 2008.

BOUDON, Raymond et al – Dicionário de Sociologia, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1990. Título Original: Dictionnaire de la Sociologie. Tradução: António J. Pinto Ribeiro.

Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança (CADBEC) – Governo da Unidade Africana, Monróvia, 1979.

CASTRO, Fábio Fonseca de – A Sociologia Fenomenológica de Alfred Schutz, Unisinos, 2012.

CAVALCANTE, Fátima Gonsalves et al – Família que se Comunicam Através de Violências. In: ASSIS, Simone Gonçalves de (Org) et al – Impactos da Violência: Moçambique e Brasil, Fiocruz/Ensp/Claves, Rio de Janeiro, 2011, Cap 8, p. 219-243.

COLONNA, Elena - “Eu é que fico com a minha irmã.” Vida Quotidiana das Crianças na Periferia de Maputo, 2012. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Especialidade em Sociologia da Infância, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Constituição da República de Moçambique – Plural Editores, Maputo, 2005.

Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), UNICEF e Ministério da mulher e Acção Social, Maputo, 2006.

CRESPI, Franco – Manual de Sociologia da Cultura, Editorial Estampa, Lisboa, 1997.

DAHLBERG, Gunilla, e tal – Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspectivas Pós-Modernas, Artmed Editora, Porto Editora, Porto Alegre, 2003. Tradução: Magda França Lopes.

DURKHEIM, Émile – O Suicídio: Estudo Sociológico, Editorial Presença, Lisboa, 1982.

DURKHEIM, Émile – As Regras do Método Sociológico, Martins Fontes, 3ª Edição, São Paulo, 2007.

DURKHEIM, Émile – Educação e Sociologia, Edições 70, 1ª Edição, Lisboa, 2009.

FERREIRA, José Maria Carvalho et al – Sociologia, McGraw-Hill, Lisboa, 1995.

FIALHO, Isabel & SARROEIRA, Laura - Cultura Profissional dos Professores numa Escola em Mudança, Educação, Temas e Problemas, 2012.

FIGUEIREDO, Maria Pacheco, et al – “Aprender é estar quietinho e a fazer Coisas a Sério:” Perspectivas de Crianças em Idade Pré-escolar Sobre a Aprendizagem, Revista Iberoamericana de Educación, 2009.

FILHO, Geraldo Inácio – A Monografia na Universidade, 6ª Edição, Papyrus Editora, São Paulo, 2003.

GIL, António Carlos – Métodos e Técnicas de Pesquisa Social, 5ª Edição, Editora Atlas, São Paulo, 2007.

GODOY, Arilda Schmidt – Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais, ERA Artigos, São Paulo, 1995. Pp. 20 - 29.

GOLIAS, Manuel – Sistema de Ensino em Moçambique: Passado e Presente, Editora Escolar, 1993.

LUCENA, Carlos – O Pensamento Educacional de Émile Durkheim, Revista HISTEDBR Online, Campinas, 2010.

MAIA, Rui Leandro (coord) et al. Dicionário de Sociologia, Porto Editora, Porto, 2002.

MESQUITA, Giovana Reis - Significado de Infância Para Professores do Ensino Fundamental, 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Departamento de Psicologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humana, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MINAYO, Maria Cecília e CAPURCHANDE, Rehana – A Violência Faz Mal a Saúde e a Qualidade de Vida: Conceitos, Teorias e Tipologias de Violência. In: ASSIS, Simone Gonçalves de (Org) et al – Impactos da Violência: Moçambique e Brasil, Fiocruz/Ensp/Claves, Rio de Janeiro, 2011.

MONIZ, Luciana. Naturalmente Criança: A Educação Infantil de Uma Perspectiva Sociocultural. In: KRAMER, Sónia et al. Infância e Educação Infantil, 3ª Edição, São Paulo, Papyrus Editora, 2005. Capítulo 10.

OLIVEIRA, Maria da Luz et al – Sociologia: 12º Ano, 3ª Edição, Texto Editora, Lisboa, 2002.

PESCE, Renata Pires et al – Trabalhadores da Saúde e Educação: Lidando com Violências no Quotidiano. In: ASSIS, Simone Gonçalves de (Org) et al – Impactos da Violência: Moçambique e Brasil, Fiocruz/Ensp/Claves, Rio de Janeiro, 2011, Cap 10, p. 288-308.

Plano Nacional de Acção para a Criança (PNAC) 2005 – 2010, Ministério da Mulher e Acção Social, República de Moçambique, Maputo, 2005.

Plano Nacional de Acção para a Criança II (PNAC) 2013 - 2019, Governo da República de Moçambique, Maputo, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry – Pesquisa Social: Métodos e Técnicas, 3ª Edição, Editora Atlas, São Paulo, 1999.

SANTOS, Leonor – A Cultura Profissional e o trabalho dos Professores: Socialização Profissional, Prática Lectiva Como Actividade de Resolução de Problemas, Universidade de Lisboa, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto - Sociologia da Infância: Correntes e Confluências” In Manuel Sarmento e Maria Cristina Soares de Gouveia, *Estudos da Infância*. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, Cleber Fabiano da et al - Desafios da Sociologia da Infância: uma Área Emergente, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

SOUZA, Thaís Oliveira de - Infância e Modernidade: O Ser Criança e o Brincar, UESP, 2013.

ANEXOS

Anexo 1: Termo de Consentimento para a Direcção da Escola

Meu nome é António Chirindza, sou estudante do curso de Licenciatura em Sociologia na Universidade Eduardo Mondlane. Estou, neste momento, a desenvolver uma pesquisa para o meu Trabalho de Fim do Curso, onde pretendo estudar a relação entre professores e a relação entre o professor – aluno no espaço escolar. Para essa pesquisa precisarei de assistir certas aulas e de fazer entrevistas a alguns professores. Gostaria de contar com a participação dos professores desta escola.

A escola tem uma mais-valia em participar no estudo. Terminado o estudo, uma cópia do trabalho será dada à escola. Este trabalho poderá constituir um óptimo instrumento para a planificação das actividades curriculares na medida em que servirá para a direcção da escola melhorar/aumentar o conhecimento dos seus professores, a relação que estes estabelecem entre si e com os seus alunos. E, com base nele tanto a direcção da escola assim como os respectivos professores poderão desenvolver futuros trabalhos relacionados com a temática que está sendo levada a cabo neste estudo.

A participação dos professores na pesquisa não envolve riscos para a escola nem para si mesmos, pois o nome da escola e os seus próprios nomes não serão mencionados no trabalho. A participação dos professores na pesquisa será totalmente voluntária. Eles não serão prejudicados caso não queiram participar. Caso participem, não serão obrigados a responder a qualquer questão que não desejem e, a qualquer momento, poderão interromper a sua participação na pesquisa se assim desejarem.

Por favor, assine: “aceito o desenvolvimento deste estudo aqui na escola.”

O Director da Escola _____, Data: ___ / ___ / 2014

O investigador: _____, Data: ___ / ___ / 2014

Anexo 2: Termo de Consentimento para Professores

Meu nome é António Chirindza, sou estudante do curso de Licenciatura em Sociologia na Universidade Eduardo Mondlane. Estou, neste momento, a desenvolver uma pesquisa para o meu Trabalho de Fim do Curso, onde pretendo estudar a relação entre professores e a relação entre o professor–aluno no espaço escolar. Para essa pesquisa precisarei de assistir certas aulas suas e de lhe fazer entrevista.

O desenvolvimento do trabalho na escola depende da participação dos professores. Há mais-valia tanto para o professor assim como para a escola em participar no estudo. O estudo será desenvolvido num clima harmónico e será muito divertido participar nele. Terminado o estudo, uma cópia do trabalho será dada à escola. E, com base nela tanto a direcção da escola assim como os respectivos professores poderão desenvolver futuros trabalhos relacionados com a temática que está sendo levada a cabo neste estudo.

A sua participação na pesquisa não envolve riscos para si nem para a escola em que está a trabalhar, pois o seu nome e o da sua escola não serão mencionados no trabalho. A sua participação na pesquisa é totalmente voluntária. Não será prejudicado caso não queira participar. Caso participe, não será obrigado (a) a responder a qualquer questão que não deseje e, a qualquer momento, pode interromper a sua participação na pesquisa se assim desejar.

Caso aceite participar na pesquisa, por favor, assine:

O participante: _____, Data: ___ / ___ / 2014

O investigador: _____, Data: ___ / ___ / 2014

Anexo 3: Guião de Entrevista Para os Professores

1. Sexo, Idade e Residência
2. Religião que professa
3. Ano de Formação, tipo de formação e especialidade.
4. Habilitações literárias, Ano de Inicio das funções, Carreira profissional.
5. Com que classe, número de turmas e disciplinas com que trabalha?
6. Para além de ser professor quais são as suas outras ocupações?
7. Em quantas escolas já trabalhou? Quais são os seus nomes e onde se localizam?
8. Tem tido comemorações alusivas ao 12 de Outubro (dia do professor) aqui na escola? Tem participado? Se sim, como têm sido essas comemorações?
9. Para além de comemorações de 12 de Outubro, tem havido convívios aqui na escola? Participa? Como tem sido?
10. Tem tido encontros com colega(s) fora do ambiente de trabalho? Se sim, onde tem se encontrado? Com quem costuma se encontrar?
11. Qual é que tem sido a sua relação com os seus colegas de trabalho?
12. Qual é o meio de transporte que utiliza para vir ao trabalho? E no regresso?
13. Como tem sido lidar com as crianças no seu dia-a-dia? Gosta?
14. Qual tem sido a estratégia que tem utilizado perante casos de alunos que demoram assimilar os conteúdos?
15. Como caracteriza a disciplina dos seus alunos na escola e em particular sala de aula?

16. Quais são as principais normas que acha que os alunos devem cumprir ou as escolares que tem exigido aos seus alunos?
17. E, em relação aos que as transgridem, que medidas toma perante essas práticas?
18. Tem batido nos alunos? Se sim, bate perante a presença dos colegas? E o que eles acham da sua atitude, lhe olham de boa forma sabendo que o professor bate? Eles batem?
19. Em que circunstâncias bate nos alunos? Para além de bater quais as outras medidas que utiliza perante comportamentos indesejado dos alunos?
20. Há pessoas que defendem que não se deve bater no aluno (de forma alguma), mas outras dizem que é necessário bater neste (o aluno), principalmente quando se trata de um aluno da primária. Qual é o seu posicionamento perante este dilema?