



UNIVERSIDADE
E D U A R D O
M O N D L A N E
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

**IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS DA VIOLÊNCIA BASEADA NO
GÉNERO NAS ESCOLAS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO:**

Estudo de Caso em duas Escolas do Ensino Secundário Geral, na Cidade de Maputo

Jacob Eduardo Xerinda

Maputo, setembro de 2024



UNIVERSIDADE
E D U A R D O
MONDLANE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

**IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS DA VIOLÊNCIA BASEADA NO
GÉNERO NAS ESCOLAS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO:**

Estudo de Caso em duas Escolas do Ensino Secundário Geral, na Cidade de Maputo

Jacob Eduardo Xerinda

Supervisor: Prof. Doutor Augusto Joaquim Guambe

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor. Linha de pesquisa: Trabalho, Educação e Relações de Género.

Maputo, setembro de 2024

**TESE DE DOUTORAMENTO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:**

Prof. Doutor Augusto Joaquim Guambe - Supervisor
(Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane – Moçambique)

Doutor Octávio Zimbico – Presidente
(Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane – Moçambique)

Prof^ª. Doutora Marta Mendonça - Examinadora interna
(Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane – Moçambique)

Prof. Doutor Jaime Alípio – Examinador externo
(Universidade Pedagógica, Maputo – Moçambique)

Prof^ª. Doutora Lurdes da Balbina Vidigal Rodrigues da Silva – Examinadora interna
(Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane – Moçambique)

Maputo, setembro de 2024

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE DA TESE

Declaro que esta tese nunca foi apresentada para a obtenção de qualquer grau ou num outro âmbito e que ela constitui o resultado do meu labor individual. Esta tese é apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Educação, no Departamento de Psicologia, Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.

Autor

Jacob Eduardo Xerinda

Maputo, setembro de 2024

Dedico....

Aos meus lindos filhos: Mirela Márcia, Chonily Leila e Laert Mauro

À minha esposa, Germana Marrengula Xerinda,

Ao Eduardo Gonçalves Xerinda e Maria Leia Manhiça (meus pais *em memória*)

AGRADECIMENTOS

À Deus, todo poderoso, pela força, sempre presente nesta caminhada e fazer-me acreditar que era possível transformar o meu sonho em realidade.

Aos meus pais, Maria Leia Manhiça e Eduardo Gonçalves Xerinda, (*em memória e eterna saudade*) pela sua fé em Deus que contagiava toda a família e terem investidos na educação dos seus filhos, e eu estou colhendo a vossa perseverança, obrigado.

Aos meus filhos, Mirela Márcia, Chonily Leila e Laert Mauro, pela alegria que proporcionam na nossa casa, confiança aos pais e pela excelente amizade que temos.

À minha esposa e amiga, Germana Marrengula Xerinda, exemplo de mulher, pelo amor imensurável, paciência, apoio nos momentos de desânimo, dedicação aos nossos filhos e a toda família Xerinda.

Aos meus irmãos Maria, Tristeza, Rafael, Adelino, Ricardo, Ester e Jaime, pelo carinho, incentivo e força que me deram ao longo do curso.

Ao Prof. Doutor Augusto Joaquim Guambe, pela forma sábia, disponibilidade, profissional e com muita competência deu orientações valiosas e dedicou o seu tempo à supervisão na elaboração desta Tese.

O Doutor Octávio Zimbico, a Prof^ª. Doutora Marta Mendonça e Prof. Doutor Miguel Marrengula, pela atenção, sabedoria, contribuições importantes e exemplo académico demonstrado ao longo da realização deste estudo.

Aos Professores do curso de Doutoramento em Educação, edição 2019, nomeadamente, Prof. Doutor António Cipriano, Prof. Doutor José Blaunde, Prof. Doutor Jamisse Taimo, Prof. Doutor Nelson Zavale, Prof. Doutor Domingos Buque, Prof^ª. Doutora Eugénia Cossa, Prof. Doutor Elias Manjate, Prof^ª. Doutora Isabel Maria Casimiro e Prof^ª. Doutora Alzira Manuel (*em memória*), muito obrigado, por terem participado no processo da minha formação académica e ajudado na construção do pensamento científico.

As Direcções da Escola Secundária do Noroeste-1 e Escola Secundária de Estrela Vermelha, na Cidade de Maputo, pelo acolhimento, diálogo e terem permitido a recolha de dados. Igualmente, o meu agradecimento se estende aos alunos e alunas, professores e professoras, participantes nesta pesquisa, pelo consentimento e vossa colaboração, obrigado.

À Direcção da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, por ter aceite o meu pedido de formação, encorajamento e colaborado na redução das propinas mensais, obrigado.

Aos colegas do curso de Doutoramento em Educação, turma de 2019, pela partilha e discussão construtiva de conhecimentos ao longo do curso. E a todos (as) que, de forma directa ou indirecta, contribuíram para o nascimento desta preciosa Tese de Doutoramento. Muito obrigado!

LISTA DE ABREVIATURAS

CRM	Constituição da República de Moçambique
EGSEDH	Estratégia de Género do Sector da Educação e Desenvolvimento Humano
ES	Ensino Secundário
ESG	Ensino Secundário Geral
ESN1	Escola Secundaria do Noroeste-1
ESEV	Escola Secundária Estrela Vermelha
FACED	Faculdade de Educação
INE	Instituto Nacional de Estatística
MGCAS	Ministério de Género, Criança e Acção Social
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
OMS	Organização Mundial da Saúde
PEE	Plano Estratégico da Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
VBG	Violência Baseada no Género
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Perfil sociodemográfico de cinco alunos (as) da Escola Secundária do Noroeste-1.....	69
Tabela 2. Perfil sociodemográfico de cinco professores (as) da Escola Secundária do Noroeste-1.....	69
Tabela 3. Perfil sociodemográfico de cinco alunos (as) da Escola Secundária Estrela Vermelha.....	70
Tabela 4. Perfil sociodemográfico de cinco professores (as) da Escola Secundária Estrela Vermelha.....	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Vista frontal da Escola Secundária do Noroeste.....	136
Figura 2. Sala de aula da Escola Secundária do Noroeste-1	138
Figura 3. Entrada principal da Escola Secundária Estrela Vermelha.....	140
Figura 4. Corredor principal da Escola Secundária Estrela Vermelha.....	142

IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS DA VIOLÊNCIA BASEADA NO GÊNERO NAS ESCOLAS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO: ESTUDO EM DUAS ESCOLAS DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL, NA CIDADE DE MAPUTO

RESUMO

O objectivo do estudo é analisar as implicações educacionais da violência baseada no género nas escolas e estratégias de enfrentamento. A metodologia adoptada é de natureza aplicada e uma abordagem qualitativa com o cunho de estudo de caso para permitir a descrição e interpretação profunda do fenómeno. A amostra é por conveniência, e foram seleccionados 20 participantes, sendo 10 alunos e 10 professores, de género masculino e feminino. Os instrumentos de recolha de dados foram a entrevista semiestruturada, a observação e análise documental. O exame do material empírico foi realizado com base na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os resultados de estudo revelaram que, os principais tipos de violência praticados nas duas escolas são: violência física (agressões físicas, arranhões, tapas, empurrões), violência psicológica (ofensas, humilhação, insultos e ameaças), violência sexual (assédio sexual) e violência simbólica (recusa de professores em darem explicações suficientes aos alunos de ambos géneros). As meninas é que sofrem mais a violência baseada no género na escola por serem associadas aos seguintes aspectos: vaidade, exposição do corpo, uso de saias curtas, má postura em sala de aula, assédio sexual de professores e alunos, medo de denunciar o assediador, o elo mais fraco, incapazes e machismo. Os (as) alunos (as) e professores (as) atribuem os factores da violência, especialmente, o consumo de álcool e drogas, a falta do acompanhamento dos pais e mães, as rivalidades relacionadas aos namorados, a falta de entendimento e respeito mútuo, as disparidades socioeconómicas, agressividade dos professores, o gozo da juventude, a separação ou divórcio dos pais, desestruturação familiar, a falta de estabelecimento de limites e a influência de más amigas na conduta. As implicações educativas caracterizam-se pelo baixo aproveitamento, abandono da escola, perda de interesse de estudar, traumas por parte de aluno (a), isolamento social, bullying, sentimentos de medo, vergonha, insegurança e baixa autoestima e; As estratégias de enfrentamento são o diálogo, a organização das palestras, a coordenação entre os pais/encarregados de educação, professores e alunos, a remoção das barracas nos arredores das escolas, programa eficaz de protecção as vítima e testemunhas de violência nas escolas, a revitalização do policiamento comunitário, planificação de currículos que abordam temas sobre a violência e adopção de políticas públicas participativas, olhando a realidade Moçambicana.

Palavras-chave: Violência baseada no género, violência na escola, educação, implicações educacionais e estratégias de enfrentamento.

ABSTRACT

The study deals with the educational implications of gender-based violence in schools and coping strategies. It aims to analyze the educational implications of gender-based violence in schools. The methodology adopted is of an applied nature and a qualitative approach with the nature of case study to allow the in-depth description and interpretation of the phenomenon. The sample is for convenience, and 20 participants were selected, 10 students and 10 teachers, male and female. The data collection instruments were semi-structured interviews, observation and document analysis. The examination of the empirical material was carried out based on Bardin's Content Analysis technique (2011). The study results revealed that the main types of violence practiced in the two schools are: physical violence (physical attacks, scratches, slaps, pushes), psychological violence (offenses, humiliation, insults and threats), sexual violence (sexual harassment) and symbolic violence (refusal of teachers to give sufficient explanations to students of both genders). Girls are the ones who suffer most from gender-based violence at school because they are associated with the following aspects: vanity, body exposure, wearing short skirts, poor posture in the classroom, sexual harassment of teachers and students, fear of reporting the harasser, the weakest link, incapable and machismo. Students and teachers attribute the factors of violence, especially the consumption of alcohol and drugs, lack of support from fathers and mothers, rivalries related to boyfriends and girlfriends, lack of understanding and mutual respect, socioeconomic disparities, aggressiveness of teachers, the enjoyment of youth, the separation or divorce of parents, family breakdown, the lack of establishing limits and the influence of bad friendships on behavior. The educational implications are characterized by low performance, dropping out of school, loss of interest in studying, trauma on the part of the student, social isolation, bullying, feelings of fear, shame, insecurity and low self-esteem and; Coping strategies are dialogue, the organization of lectures, coordination between parents/guardians, teachers and students, the removal of tents around schools, effective protection program for victims and witnesses of violence in schools, the revitalization of community policing, planning of curricula that address issues on violence and the adoption of participatory public policies, looking at Mozambican reality.

Keywords: Gender-based violence, violence at school, education, educational implications and coping strategies. the influence of bad friendships on behavior

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”.

Nelson Mandela

SUMÁRIO

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE DA TESE	ii
DEDICATÓRIA.....	iii
AGRADECIMENTOS	iv
LISTA DE ABREVIATURAS.....	vi
LISTA DE TABELAS	vii
LISTA DE FIGURAS	viii
RESUMO	ix
ABSTRACT	x
EPÍGRAFE.....	xi
SUMÁRIO.....	xii
1. INTRODUÇÃO	1
1.1 Localização geográfica, situação socioeconómica e política de Moçambique	8
1.2 Formulação do problema.....	12
1.3 Objectivos da pesquisa	15
1.3.1 Objectivo Geral.....	15
1.3.2 Objectivos específicos	15
1.4 Perguntas de pesquisa.....	16
1.5 Justificativa do estudo/Motivação	16
2. REVISÃO DA LITERATURA	20
2.1 Concepções da Violência	20
2.1.1 Tipos de violência.....	23
2.2 Violência na escola.....	27
2.3 Violência nas escolas: um olhar na visão da categoria de género e seu historial.....	30
2.4 Interseccionalidade	37
2.5 Cenário da violência nas escolas no Brasil, Portugal e Moçambique	38
2.6 Educação.....	45
2.7 Factores que levam os adolescentes a prática da violência (de género) nas escolas	48
2.8 Violência na escola e suas implicações na educação e comportamento.....	52
2.9 Estratégias de enfrentamento da violência nas escolas	54
2.10 Quadro teórico	59
3. METODOLOGIA.....	63
3.1 Caracterização da pesquisa.....	63
3.2. Descrição do campo da pesquisa (escolas).....	65

3.2.1. Escola Secundária do Noroeste-1	65
3.2.2. Escola Secundária Estrela Vermelha	66
3.3 Participantes de pesquisa	68
3.4 Instrumentos e técnicas de recolha de dados	72
3.4.1. Entrevista semiestruturada.....	72
3.4.2. Observação não-participante	73
3.4.3. Análise documental	74
3.5 Procedimentos de recolha de dados.....	74
3.6 Procedimentos de análise de dados	76
3.7 Considerações éticas.....	77
3.8 Limitações de estudo	78
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	80
4.1. Percepções de alunos e alunas	80
4.1.1 Definição de alunos (as) sobre a violência, a violência na escola e violência de género..	80
4.1.2. Tipos de violência praticados pelos (as) alunos (as) e professores (as) na escola.....	83
4.1.3. Em relação aos meninos e as meninas quem sofre mais a violência na escola.	87
4.1.4. Procedimentos usados pelos (as) alunos (as) na mitigação da violência na escola.	91
4.1.5. Factores que provocam a violência (de género) na escola	93
4.1.6. Implicações da violência na educação de alunos (as).....	97
4.1.7. Estratégias de enfrentamento da violência na escola.....	100
4.2. Percepções de professores e professoras	103
4.2.1. Definição de professores (as) sobre a violência, a violência na escola e violência de género.	103
4.2.2. Tipos de violência praticados pelos (as) alunos (as) e professores (as) na escola.....	107
4.2.3. Em relação aos meninos e as meninas quem sofre mais a violência na escola.	112
4.2.4. Procedimentos usados pelos (as) professores (as) na mitigação da violência na escola.	116
4.2.5. Factores que provocam a violência (de género) na escola	120
4.2.6. Implicações da violência na educação de alunos (as).....	125
4.2.7. Estratégias de enfrentamento da violência na escola.....	129
4.3 Observações realizadas nas duas escolas.....	134
4.3.1 Escola Secundária do Noroeste-1	135
4.3.2 Escola Secundária Estrela Vermelha	139
4.4 Análise dos Documentos	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154

APÊNDICE A. Guião de Entrevista para os (as) Alunos (as).....	161
APÊNDICE B. Guião de Entrevista para os (as) Professores (as)	162
APÊNDICE C. Grelha de análise do conteúdo das observações	163
APÊNDICE D. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	164
ANEXO A. Credencial da Faculdade de Educação/UEM, para Escola Secundária do Noroeste- 1.....	165
ANEXO B. Credencial da Faculdade de Educação/UEM, para Escola Secundária Estrela Vermelha.....	166
ANEXO C. Credencial da Direcção Distrital de Educação e Cultura do DM-Kampfumu.....	167

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitulado as *Implicações Educacionais da Violência Baseada no Género e Estratégias de Enfrentamento*, em duas escolas do ensino Secundário Geral, na Cidade Maputo, em Moçambique, está inserido no curso de Doutoramento em Educação, na linha de pesquisa Trabalho, Educação e Relações de Género, oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.

A escola como instituição social desempenha um papel importante na formação de um cidadão dotando-o de conhecimentos sólidos, habilidades, valores e sua integração na sociedade. Hoje em dia, a sua missão é beliscada devido a ocorrência de experiências traumáticas envolvendo alunos (as) entre si, assim como, os (as) professores (as) e alunos (as). Essa situação faz soar os alarmes na escola, na família e na sociedade em geral, pois, o clima de medo e insegurança apodera-se dos seus utentes, de um lugar que no passado recente constituía um porto seguro para os alunos e alunas é assolada pelos cenários de violência.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a violência como o uso de força física ou poder real ou ameaça, contra si própria, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, problemas de desenvolvimento ou privação (Krug et al., 2002).

Para estes autores, a OMS adopta um conceito amplo da violência que inclui o uso da força pelo indivíduo ou grupo nas suas acções para provocar um dano físico ou psicológico ao outro indivíduo, bem como, a ameaça ou intenção e abuso de poder exercido à família e outras instituições. Logo, esta definição exclui os incidentes não intencionais, a título de exemplo, chocar-se com alguém e contrair ferimentos.

Segundo, Saffioti (2001), a violência baseada no género pode ser entendida como uma relação marcada pela desigualdade de poder, em uma lógica machista. Entretanto, a violência baseada no género é aquela que resulta em agressão ou dano físico, sexual, psicológica ou simbólica contra alguém e se baseia na discriminação de género e as expectativas sobre os papéis, estereótipos e diferenças de poder associados ao status de cada género (UNESCO, 2019).

Nessa esteira, a violência é um dos fenómenos que trazem mais preocupações em toda a sociedade nos dias actuais e, quando relacionado à escola, torna-se mais complexo, devido a diversidade social e cultural dos actores sociais que se concentram nesse espaço. Adquire diversas facetas, de acordo com o contexto e a conjuntura que se insere e decorre dos mais diversos factores sociais, como a desigualdade social, a intolerância quanto às diferenças, o aumento da criminalidade, a corrupção nos órgãos governamentais, a banalização da violência pela mídia, entre outros, factores que influenciam directamente no quotidiano de crianças e adolescentes que frequentam as escolas (Babiuk, Fachini & Santos, 2013).

Na literatura contemporânea, sociólogos, antropólogos, psicólogos e outros especialistas privilegiam a análise da violência praticada entre alunos ou de alunos contra propriedade (vandalismo, por exemplo) e, em menor proporção de alunos contra professores e de professores contra alunos (Abramovay & Rua, 2002).

Nesse sentido, o presente estudo tem o seu foco no campo da psicologia e sociologia. Apesar dessas abordagens elucidarem uma perspectiva psicológica e outra sociológica, respectivamente, não formam uma dicotomia, pelo contrário complementam-se na sua diversidade. Vejamos, a Psicologia ajudou na explicação do comportamento humano em relação a violência e seu impacto na saúde mental, por sua vez, a sociologia buscou explicar as interações sociais e o significado das palavras emitidas pelos participantes na pesquisa.

Com base nesse posicionamento, este estudo privilegia a violência que acontece entre os alunos e/ou alunas, mas sem descurar outras formas de violência citadas por Abramovay e Rua, pois, entendemos que todas as formas citadas contribuem para provocar a insegurança e medo, o que desestabiliza o bom ambiente escolar, dispersa os alunos e alunas. Para além das dificuldades em “Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, como advoga o 4º objectivo de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (ONU), da qual Moçambique é signatário (Menezes, 2019).

Na Constituição da República de 2004, no seu Art.º 88 e, nas demais legislações em vigor em Moçambique está plasmado que a educação é um direito e dever de cada cidadão, o Estado promove a extensão, a educação e formação profissional contínua e igualdade de acesso a

todos os cidadãos, especialmente as crianças incluindo o aspecto de género. Este direito à Educação é alcançado através do Sistema Nacional de Educação (SNE), com princípios estabelecidos pela Lei nº 6/92, de 6 de Maio.

De acordo com a Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro, que revoga algumas disposições da Lei nº 6/92, de 6 de Maio, introduzindo reformas no SNE, o Ensino Secundário Geral (ESG), em Moçambique é ministrado em todas as instituições públicas, comunitárias, cooperativas e privadas que implementam o SNE e, consiste em ampliar e aprofundar os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para o aluno continuar os estudos, se inserir na vida social e no mercado de trabalho. São objectivos deste nível de ensino: Desenvolver, ampliar e aprofundar a aprendizagem do aluno nas áreas de comunicação, ciências sociais, ciências naturais, matemática e actividades práticas e tecnológicas; Desenvolver o pensamento lógico, abstracto e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos e métodos científicos na resolução de problemas da vida real, e; Levar o aluno a assumir a posição do agente transformador da sociedade e do pensamento. Portanto, o ESG compreende seis classes organizadas em dois ciclos a saber: 1º ciclo, da 7.ª a 10.ª classes, faz parte da educação básica e 2º ciclo, da 11.ª a 12.ª classes.

No Plano Estratégico da Educação (PEE),¹ a transição da 7.ª classe para o Ensino Secundário (ES), a partir do ano de 2022, implicou um crescimento do efectivo escolar de alunos, demandando esforços adicionais para assegurar a qualidade do ensino com atenção no número de alunos por escola, número de alunos por turma e número de professores para leccionar o ESG1 (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano [MINEDH], 2020).

No que refere a participação das raparigas continua a melhorar em quase todos os níveis, com maior destaque para o ES. Ao longo dos últimos anos, registou-se um aumento significativo da percentagem de raparigas no ES nos dois ciclos. Nos últimos 10 anos, a percentagem da

¹ O Plano Estratégico da Educação (PEE, 2020-2029) é um instrumento que orienta as intervenções do Governo de Moçambique, no sector da Educação, e dá continuidade aos esforços desenvolvidos pelos vários intervenientes para o crescimento do Sistema Nacional de Educação, alargando a oferta de serviços de qualidade e assegurando uma gestão transparente, participativa e eficaz. O PEE é desenvolvido por meio de um processo consultivo, com o envolvimento e participação de instituições públicas de nível central e local, de profissionais da educação a vários níveis e, parceiros nacionais e internacionais. A sua elaboração iniciou com um diagnóstico que resultou na elaboração de um relatório sobre análise do sector da Educação que identifica os principais progressos, desafios e analisa a evolução dos indicadores-chave com foco no acesso, participação, conclusão, resultados de aprendizagem, qualidade, capacidade e eficiência.

rapariga passou de 43% para 49%, portanto, muito próximo da paridade². O aproveitamento das raparigas tem a tendência de ser mais baixo que o dos rapazes, mas as diferenças têm vindo a reduzir gradualmente. Por outro lado, continua a haver um grande desequilíbrio de género na composição do professorado: as professoras representam apenas 20% do corpo docente do ESG1 e menos que 20% dos professores do ESG2 (MINEDH, 2020).

Esses factores da desigualdade de género, apoiando-se na Estratégia de Género do Sector da Educação e Desenvolvimento Humano (EGSEDH, 2016-2020) podem ser derivados da fraca percepção dos benefícios da educação que coloca os pais/encarregados da educação na incerteza sobre o que esperam da educação dos seus filhos, fazendo com que invistam os poucos recursos que têm na educação dos rapazes, mesmo sem esperar resultado concreto, visto que a percepção e expectativa que os pais/encarregados de educação e a sociedade têm em relação à rapariga é lhe desfavorável, atribuindo-lhe o papel de cuidar da família, constituição da família e subordinação ao homem. Portanto, devido aos papéis e responsabilidades diferentes atribuídas ao homem e a mulher, os pais/encarregados de educação não vêm a importância de a rapariga ir à escola (MINEDH, 2016).

Reforçando o seu posicionamento, o MINEDH (2016) refere que a incidência da pobreza é maior na população feminina. As raparigas pobres e rurais têm poucas possibilidades de ir à escola, permanecer lá, concluir com sucesso e ganhar experiência escolar. Elas desistem para arranjar alternativas de sobrevivência, podendo optar por casamentos prematuros, prostituição, correndo sérios riscos de contrair gravidez indesejada e doenças de transmissão sexual incluindo o HIV e SIDA.

Estas situações evocadas podem ser agravadas pela violência que se verifica nas escolas e ainda das dificuldades da sua mitigação, como sustenta o Plano Estratégico da Educação ao afirmar que “as escolas estão longe ainda de proporcionar um ambiente seguro e favorável ao desenvolvimento humano e protecção dos direitos das crianças, em geral e das raparigas, em particular. Não se avançou muito na protecção das raparigas contra a violência de género, em particular, a violência sexual” (MINEDH, 2020, p.31).

² A paridade de género é uma proporção de 50/50 de rapazes e raparigas que acedem à educação, ambos têm as mesmas oportunidades de aprender e ter sucesso escolar e na vida. Ainda, considera a forma como a educação lida com raparigas e rapazes presentes no sistema e examina os factores que afectam o acesso, a retenção, a conclusão e os resultados e a vida depois da escola (MINEDH, 2016).

Realçar que milhares de raparigas/mulheres educadas ou não, diariamente são vítimas de diferentes formas de violência social, económica, física, política e sexual. Apesar de a educação não ser um escudo contra a violência, pode funcionar como uma potencial arma para a sua prevenção e eliminação (MINEDH, 2016).

Quando os alunos e/ou as alunas manifestam um comportamento incorreto, a disciplina escolar pode ser mantida por meios educativos, como preconiza o Regulamento do Ensino Secundário Geral (legalizado pelo Diploma Ministerial nº 61/2003 de 11 de junho), aplicando as sanções, a partir da repreensão oral até chegar a suspensão e expulsão do aluno da escola por um período de dois anos consecutivos, sem frequentar a escola pública (Art.º 74). Em contrapartida quando as infrações são cometidas por professores ou professoras, de acordo com o Art.º 69, do mesmo regulamento, as sanções são as previstas no Estatuto do Professor e no Estatuto Geral do Funcionário do Estado³.

Nesse sentido, toda a equipe escolar deve apostar no diálogo, como ferramenta importante no combate a violência baseada no género. Discutir os assuntos conflituantes existentes no interior da escola é tão importante quanto discutir o planeamento das aulas, e programas escolares, promover a troca de experiências vivenciadas por aqueles envolvidos no processo de formação do indivíduo, significa a valorização do trabalho em equipe, em oposição às formas fragmentadas de resolução que, muitas vezes, não produzem efeitos positivos (Souza, 2008).

De acordo com, Esquierro (2011), a escola e família devem buscar uma mudança de paradigma na educação das crianças e adolescentes, de ambos os sexos, construindo uma educação pela e para a afectividade. O exercício de afecto e respeito entre os membros de uma família e da escola é prática de toda educação estruturada, que tem no diálogo o suporte das relações humanas. A verdade e a confiabilidade são factores determinantes na relação entre pais/mães e filhos (as) e na instituição escolar para consolidar o processo evolutivo e formativo do ser humano.

³ As sanções disciplinares aplicáveis aos funcionários e agentes do Estado são as seguintes: advertência, repreensão pública, multa, despromoção, demissão e expulsão que corresponde o afastamento definitivo do infractor no Aparelho de Estado, com perda de direitos adquiridos no exercício das suas funções (Lei nº 14/2009, de 17 de março, que aprova o Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado, Artigo 81).

Contudo, nos locais da realização desta pesquisa, especificamente, a Escola Secundária do Noroeste I e a Escola Secundária Estrela Vermelha, ambas da Cidade de Maputo, o pesquisador constatou cenários da violência baseada no género, reportados por uma aluna e um aluno, como evidenciam os seguintes resultados empíricos obtidos:

“Já observei insultos entre os alunos, entre os professores não. A humilhação professor e aluno já. Há professores que humilham o aluno, chamar de burro, você não sabe nada, esse tipo de coisas [...] para mim isso é uma humilhação sim, e desmotiva”.

“O consumo de álcool. Os dois géneros bebem, as vezes trazem nas pastas. Compram aqui perto nas barracas mesmo uniformizados”. Também, o nível social da pessoa, há os que têm mais, os que têm menos, então acabam se humilhando ou coisas assim. Outros já preferem partir para agressão”.

Esse cenário de violência baseada no género, tem grandes implicações educacionais para os alunos de ambos os géneros, que se caracterizam por baixo aproveitamento, abandono da escola, perda de interesse de estudar, traumas por parte de aluno (a), isolamento social, vergonha e medo, conforme elucidou um professor, no seguinte relato:

“Há alunos que vem a escola, mas não vão nas salas de aulas por ter medo desses colegas que vivem fazendo bullying, cometendo a violência verbal e física. Também, um aluno violento, sempre ataca a todos, e não está preparado para aula. A violência sempre retira o foco no processo de ensino e aprendizagem”.

Nessa trilha, nas escolas referenciadas ou não, os cenários da violência são evidentes, bem como, o desmando e desrespeito pelo regulamento interno existente em cada uma das escolas, o que começa a ser uma situação bastante preocupante no nosso país, em particular na cidade de Maputo, por isso, temos que pensar em buscar as alternativas adequadas, com vista a mitigação do fenómeno da violência nas escolas.

Apropriando-se das palavras de Zechi (2008) é fundamental lembrar que a violência nas escolas não é um fenómeno recente, nem apenas peculiar a sociedade Moçambicana. Vários países como o Brasil, Portugal e África do Sul sofrem com eventos de violência e agressões no quotidiano das suas escolas. O que ocorre é que nos últimos anos, esse fenómeno ganhou

visibilidade pelo aumento das ocorrências e pela maior divulgação pelas Mídias. Contudo, não podemos dizer que a escola em Moçambique vive um quadro generalizado de violência.

Porém, o nosso entendimento apoia-se em Abramovay e Rua (2002) ao afirmar que mesmo que a violência nas escolas não apresente grandes números e apesar de não ser no ambiente escolar que acontecem os eventos mais violentos da sociedade, ainda assim, trata-se de um fenómeno preocupante. Preocupa porque afecta directamente agressores, vítimas e testemunhas dessa violência e, principalmente contribui para romper com a ideia da escola como lugar de conhecimento, de formação do ser, de educação, como veículo e aprendizagem da ética e da comunicação por diálogo e, portanto, antítese da violência.

Portanto, a escolha das escolas em estudo deveu-se a duas razões, a primeira, é por serem locais propensos a erupção da violência baseada no género; ainda, permite a comparação, sendo escolas públicas, inseridas em Distritos Urbanos diferentes, e o problema da violência tende a crescer, em quase todas as escolas da cidade de Maputo.

A segunda razão, as duas escolas seguem o programa de ensino organizado e supervisionado pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), e em termos normativos funcionam dentro do mesmo quadro legal. Os gestores e professores são provenientes deste Ministério e remunerados pelo orçamento de Estado (OE).

Para respondermos ao problema da pesquisa descrito nas próximas secções e as perguntas que nortearam o estudo, são apresentados os cinco capítulos que espelham o desenvolvimento da tese de doutoramento.

No capítulo 1, na introdução, apresentamos a contextualização do estudo que inclui o histórico de Moçambique, a problematização do objecto de estudo, os objectivos e as perguntas da pesquisa que norteiam o nosso caminho, e a justificativa da escolha do tema.

O capítulo 2, abarca as “lentes teóricas” da pesquisa por via da revisão da literatura com base na Sociologia da Educação e Psicologia da Educação. Nessa revisão, discutimos os conceitos chave de violência, violência baseada no género, violência nas escolas, interseccionalidade e educação com o cruzamento das ideias dos autores clássicos e contemporâneos. Também, destacamos os tipos de violência praticados pelos (as) alunos (as) e professores (as) na escola;

a comparação entre os meninos e as meninas quem mais sofre a violência na escola; os procedimentos usados pelos (as) alunos (as) e professores (as) na mitigação da violência na escola; os factores que provocam a violência de género na escola; as implicações da violência na educação de alunos (as) e; as estratégias de enfrentamento da violência adequadas para alunos (as) e professores (as). Ainda, incorporamos duas teorias de referência, com destaque para a Teoria de Aprendizagem Social de Bandura e a Teoria da Cultura de Violência de Costa, para suportar o nosso estudo.

No capítulo 3, descrevemos a metodologia escolhida, fazendo referência a caracterização da pesquisa, descrição do campo da pesquisa em duas escolas da cidade de Maputo e os dados sociodemográficos dos participantes. Igualmente, apresentamos os instrumentos e técnicas de recolha de dados, os procedimentos de colecta e análise de dados. A terminar o capítulo, trazemos as considerações éticas e as limitações do estudo.

O capítulo 4, é reservado a apresentação e discussão dos resultados obtidos, onde se faz a confrontação dos aspectos teóricos e práticos através dos achados dos participantes e o constatado e observado no campo da pesquisa. Por último, o capítulo 5, compreende as considerações finais da tese.

1.1 Localização geográfica, situação socioeconómica e política de Moçambique

Moçambique é um País situado na Costa Oriental de África Austral e com uma superfície de 799.380 km², a população total é de 33.244.414 habitantes com base nas projeções dos últimos dados de Instituto Nacional de Estatística (INE, 2024). Entretanto, 48% são homens e 52% são mulheres o que revela em termos de género que a mulher continua à frente de dados estatísticos, ainda, a mulher apresenta uma taxa de analfabetismo elevada de 49.4% comparando com os homens cuja a taxa é de 27.2% (INE, 2017).

A população na sua maioria é jovem, com 46.6% de pessoas entre 0 a 14 anos, 50.1% da faixa etária de 15 a 64 anos e 3.3% de 65 anos para adiante, portanto, esta distribuição foi confirmada pelo último Censo demográfico realizado em 2017, o que mostra a necessidade de se investir mais nas crianças e jovens, sobretudo nas classes do ensino básico e igualdade de género, para que mais raparigas tenham o acesso à escola. A esperança média de vida da

população continua baixa 53.7, sendo de 56,1 anos para as mulheres e 51 anos para os homens. Moçambique continua a ser um dos países com menor índice de desenvolvimento humano, estando em 180 lugar entre 189 países (PEE, 2020-2029), a destacar que a capital de Moçambique, a cidade de Maputo é habitada por 1.120. 867 pessoas segundo o Censo de 2017.

De acordo com a Constituição da República, Moçambique organiza-se territorialmente em Províncias⁴, Distritos, Postos Administrativos, Localidades e Povoações e, as zonas urbanas estão estruturadas em cidades e vilas (CRM de 2004, art.º 7).

O estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade, entretanto, a língua portuguesa foi adoptada em Moçambique como língua oficial (CRM de 2004, Art.º 9 e 10), também considerada “língua de unidade nacional”, de modo a facilitar a aquisição do conhecimento científico e técnico e a comunicação entre os Moçambicanos e o mundo em geral.

A destacar que o País se caracteriza pela preservação dos seus valores culturais, tais como: a gastronomia, lugares turísticos como o Parque Nacional de Gorongosa e Ilha de Moçambique (proclamada pela UNESCO como património mundial), as danças e as tradições culturais, que constituem um património que passa através das gerações e, possui carvão mineral, gás natural e petróleo cuja a sua exploração pode arrancar brevemente no Norte do País. A base da actividade económica é agricultura, sendo que 66.6% da população vive nas zonas rurais.

Este País sofreu a colonização Portuguesa e alcançou a independência nacional no dia 25 de junho de 1975. Depois, enfrentou a guerra civil que durou 16 anos que colocava como beligerantes a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) e a RENAMO (Resistência Nacional de Moçambique), e caracterizou-se pelos ataques à alvos civis e militares, destruição de diversas infraestruturas, com maior incidência nas áreas da educação e saúde, situação que contribuiu na perda de vidas humanas e retrocesso na economia do País.

⁴ Moçambique tem 11 Províncias: Cabo Delgado, Niassa, Nampula, Tete, Zambézia, Manica, Sofala, Inhambane, Gaza, Maputo Província e Cidade de Maputo.

A esperança do povo Moçambicano renasceu com a assinatura do Acordo Geral de Paz e Reconciliação Nacional em 04 de outubro de 1992 e, conseqüentemente a realização das primeiras eleições multipartidárias em 1994 que culminaram com a vitória da FRELIMO. Todavia, no fim de cada pleito eleitoral vivia-se em constante ameaças, por a RENAMO não aceitar os resultados das urnas, alegando que as eleições não foram livres, justas nem transparentes. As crianças e mulheres foram as maiores vítimas da violência psicológica, física, sexual e baseada no género praticada em vários lugares do País, em particular nas escolas.

O orçamento do Estado de Moçambique que contava com grande apoio da Comunidade Internacional, após a eclosão das “Dívidas Ocultas” contraídas pelo Governo Moçambicano sem aprovação da Assembleia da República, houve a suspensão do apoio por parte da Comunidade Internacional⁵, esta situação agravou o custo de vida, as desigualdades sociais e a pobreza extrema. Segundo o Plano Estratégico da Educação (PEE, 2020-2029), as pessoas afectadas pela pobreza não se caracterizam apenas por baixo consumo, mas também por enfrentarem privações, acesso a serviços básicos, como electricidade, água e saneamento.

Nos últimos anos, o País tem sido abalado por calamidades naturais, nomeadamente, ciclones IDAI na zona centro do País (Províncias de Sofala e Manica) e Kenneth na zona norte, concretamente na Província de Cabo Delgado que resultaram em perdas humanas e destruição de infraestruturas de grandes proporções. A tempestade ANA e o ciclone tropical GOMBE na sua passagem pela zona Centro e Norte do País provocaram a morte de pessoas, tanto do sexo masculino como feminino, destruição de casas, salas de aulas, hospitais e outras infraestruturas. No ano passado, as inundações na Província de Maputo, em particular Boane, e o Ciclone Freddy no Centro do País, com epicentro na província da Zambézia, provocaram danos humanos, destruição de infraestruturas e deslocamento de pessoas. Estas calamidades, segundo o MINEDH (2020) afectam o sector da educação, sobretudo, as escolas são alguns dos espaços recorrentemente usados para o abrigo e a acomodação de vítimas.

⁵ Sete anos depois da suspensão, em 22 de agosto de 2022, o Banco Mundial retomou o apoio orçamental a Moçambique. As autoridades de Maputo aguardavam com ansiedade a retomada de financiamento que serviu como um balão de oxigénio para alavancar as contas públicas nacionais. Considerado que, durante a suspensão, Moçambique contava apenas, com as receitas alcançadas localmente. Favoreceu a essa retomada, os avanços na implementação das reformas acordadas no âmbito da economia, mesmo de forma deficitária.

A poucos anos, enfrentava-se na zona centro do País a guerrilha fomentada pela denominada Junta da RENAMO que perturbava a ordem e segurança da população, especificamente nas províncias de Sofala e Manica e, desde 2017, o Terrorismo na Província de Cabo Delgado, provoca o luto nas famílias, destruição de infraestruturas que geravam emprego as populações nativas e outros Moçambicanos e, dispersão dos membros da família que procuram refúgio nas zonas que oferecem a segurança, esta situação agudiza a pobreza e retrocesso no desenvolvimento do País. Contudo, a prontidão combativa das Forças de Defesa e Segurança de Moçambique, com o apoio das tropas de Ruanda e dos Países da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC), obrigam os terroristas a refugiarem-se para alguns distritos da Província de Nampula, onde queimam as casas e outras infraestruturas, provocam a desestruturação das famílias e deslocados que procuram abrigos seguros em qualquer canto, incluindo províncias vizinhas. Graças a bravura das Forças de Defesa e Segurança de Moçambique e seus aliados regista-se em alguns Distritos na Província de Cabo Delgado, o retorno das populações.

A semelhança daquilo que acontece no mundo em geral, Moçambique, também foi assolado pela situação da doença de COVID-19⁶, que ceifou vidas humanas, sobretudo, a terceira variante que foi a mais perigosa que as duas primeiras variantes e a quarta variante, pois, dia-a-dia, recebíamos notícias tristes de pessoas familiares (crianças, jovens e adultos) ou não familiares que não conseguiram resistir a força desta avassaladora pandemia, para além da paralização das aulas nas escolas e obrigar a rotatividade nos postos de trabalho como medidas de prevenção, adicionando o uso das máscaras, lavagem das mãos e distanciamento social. A cidade de Maputo, local da realização da pesquisa apresentava números significativos de casos positivos em ambos os géneros masculino e feminino.

Estas situações têm aumentado a vulnerabilidade do povo Moçambicano no geral, pois são várias as pessoas que perderam os seus postos de trabalho e, o encerramento das escolas por

⁶ A COVID-19 é uma doença causada por infecção pelo novo coronavírus (Sarc-CoV-2), apresentando um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. Suas variáveis biológicas são, portanto, amplas e pouco conhecidas, o que dificulta a realização de ações e tomadas de decisão com muita antecedência. Como o vírus é similar ao que causou a epidemia da Sars (síndrome respiratória aguda grave) em 2002, sua denominação contou com a inserção do número 2 (Pereira, I. D.F, Corbo, A. D., Paulo, T. S. G., Mendonça, F. C.R. & Valle, S., 2020. Manual sobre Biossegurança para Reabertura de Escolas no Contexto da COVID-19. Rio de Janeiro).

um período indeterminado como medida de prevenção no contágio massiva, apesar de ser uma medida benéfica comprometia os esforços do governo e da comunidade em geral, no cumprimento da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (ONU), da qual Moçambique é signatário, pois preconiza como 5º objectivo “Alcançar a igualdade de género e emponderar todas as mulheres e raparigas”, assim como, para o alcance da meta de “Educação para todos” assumido na Declaração Mundial de DAKAR em 2000.

Portanto, em Moçambique, a educação constitui um direito e dever de cada cidadão, conforme o consagrado no Art.º 88 da Constituição da República e demais legislações em vigor. Por isso, a educação é encarada como a chave para o alcance de bem-estar social, económico, cultural e político no processo da luta em busca de desenvolvimento do País.

1.2 Formulação do problema

A violência baseada no género no ambiente escolar tem causado impacto negativo na educação de milhões de crianças e adolescentes em todo o mundo (UNESCO, 2015). Ao longo dos 20 anos, desde a adopção da Declaração de Beijing sobre o empoderamento das mulheres, tem-se visto o aumento das actividades e do interesse na eliminação da violência de género, no entanto, a violência de género na sala de aula e no ambiente escolar tem sido, em parte invisível (UNESCO, 2015). Entretanto, esta forma de violência inclui o assédio verbal e sexual, punição física e bullying⁷ e pode resultar em fraco desempenho, desistência escolar, baixa autoestima, depressão e infecções sexualmente transmitidas.

De acordo com UNESCO (2019), a violência escolar é um problema global, 246 milhões de crianças e jovens sofrem violência escolar em cada ano, portanto, o espaço escolar se torna um ambiente propício para a manifestação da violência baseada no género e outros tipos.

⁷ Bullying refere-se ao abuso físico ou psicológico contra alguém que não é capaz de se defender. Existem quatro factores que contribuem para o desenvolvimento de um comportamento bullying: 1) uma atitude negativa pelos pais ou por quem cuida da criança ou do adolescente. 2) uma atitude tolerante ou permissiva quanto ao comportamento agressivo da criança ou do adolescente. 3) um estilo de paternidade que utiliza o poder e a violência para controlar a criança ou adolescente. 4) uma tendência natural da criança ou do adolescente a ser arrogante. A maioria dos bullies são meninos (normalmente, ameaçam e menosprezam alguns alunos, pegam no seu lanche, dinheiro e material escolar sem permissão, usam apelidos pejorativos, demonstram insensibilidade com os outros colegas, cometem actos de vandalismo e violam as normas), mas as meninas também o podem ser. As meninas que são bullies utilizam, as vezes métodos indirectos, como fofocas, a manipulação de amigos, mentiras e exclusão de outros de outros de um grupo (Abramovay & Ruas, 2002, citando Nancy Day, 1996).

No seu relatório de violência escolar e bullying a UNESCO (2019) enfatiza que na pesquisa feita com estudantes e professores em quatro países do sul da África (Suazilândia, actualmente designado por Reino Eswatini, Namíbia, Botswana e Lesoto), entre 70% e 90% dos entrevistados (Reino Eswatini e Botswana, respectivamente) disseram que a violência ocorre em sua escola, incluindo a violência física e verbal e a violência baseada no género.

Algumas evidências sugerem que as meninas são mais propensas a sofrer violência sexual, enquanto os meninos são mais propensos a sofrer castigos físicos ou outras formas mais severas de punição na escola (UNESCO, 2019).

A sociedade Moçambicana vem deparando com o aumento dos episódios de violência nas escolas que incluem diversas formas de agressões como: físicas, psicológicas, simbólicas e sexuais envolvendo os alunos e alunas entre si, os professores e alunos (as). Esta situação preocupante não é apenas do pesquisador, mas também, do Governo através do MINEDH, as organizações internacionais e Mídias que reportam noticiários condenando os actos violentos nas escolas. Para elucidar esta preocupação do MINEDH, em 2018, na sua comunicação⁸ aos alunos apelava o fim da violência perpetrado pelos alunos nas escolas Moçambicanas e destacava que “a escola não deve ser espaço para o consumo de drogas e actos de violência”.

Pereira (2016) mostra que em Moçambique, os problemas de violência escolar são consequências da violência que os alunos assistem na sociedade moçambicana, a falta de educação, a falta de acompanhamento familiar, à perda dos valores éticos e morais, a falta de respeito, as influências de novelas, a preguiça na resolução de tarefas escolares, as aulas desmotivantes, o fraco domínio dos conteúdos, o desprezo aos professores, o consumo de bebidas alcoólicas e drogas, o regulamento interno desajustado à realidade das escolas.

Recentemente, o Jornal Domingo trouxe uma reportagem que testemunha o espectro da violência nas escolas secundárias da cidade de Maputo, onde se destaca que:

⁸A comunicação do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) foi feita em Maputo, no âmbito de lançamento de ciclo de palestras intitulado “Maior Lição do Mundo”, com réplica em todo o País. A iniciativa foi organizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). A cerimónia contou com a participação de mais de 400 alunos oriundos de várias escolas primárias e secundárias (Agência de Informação de Moçambique – AIM, 2018).

A desordem e o desrespeito tendem a enraizar-se nas escolas. O processo de ensino e aprendizagem passou a ter casos de polícia. Alunos consomem álcool, drogas e ameaçam com recurso a canivete, colegas de turma. Relatos de gestores escolares e, sobretudo de colegas que sofrem e vivenciam o caos diariamente são arrepiantes (Banze, 2022, p. 12).

O cenário de violência semelhante, foi constatado pelo pesquisador nas escolas em pesquisa neste trabalho, conforme ilustram os resultados empíricos, sinais da existência deste problema, relatado pelo professor e aluna, respectivamente:

“Vemos meninos alterados. Já vi um menino alterado e espetou a faca na cabeça do outro, acho que foi no ano passado, alias não foi faca, foi esfereográfica. Tiveram que levar para extrair aquilo no hospital. Às vezes, entram em pancadaria aí. Agora [...] o assédio sexual acontece entre professor e aluno. Aluno assediando a professora, o professor assediando a aluna, aluna assediando o professor. Agora, acho mau o professor só se aproveitar [...]”.

“[...] temos casos de colegas que vem a escola, enquanto consumiram álcool. Eles acabam cometendo agressões físicas, tanto entre eles como nos outros alunos”.

Estamos perante um problema social que exige de todos nós como sociedade, uma resposta rápida, mas sustentável que ajude a enfrentarmos esta realidade com os pés assentes no chão. Está em jogo o futuro do país e, o desenvolvimento harmonioso das crianças e adolescentes que pode ficar hipotecado se nas escolas e nas famílias continuarmos a assistir impávidos e serenos esse cenário triste, de alunos (as) bêbados (as), agridem os colegas, entram em conflito com os (as) professores (as) e semeiam o medo e insegurança na escola.

De acordo com o Plano Estratégico da Educação (MINEDH, 2020), em Moçambique, verificou-se um grande progresso nos últimos anos ao nível das políticas e quadro legal que promovem o direito à educação, a igualdade de género e a protecção das crianças e adolescentes contra a violência, sobretudo no sector da educação. Entretanto, as instituições de ensino ainda não têm mecanismos eficientes para garantir uma maior segurança e protecção das vítimas de abusos ou violência (MINEDH, 2016).

Ademais, a subnotificação de dados referentes a violência escolar para as raparigas e rapazes no nosso País é outra situação preocupante. A UNESCO (2015) corrobora, ao sustentar que a

verdadeira escala e real impacto da violência de género ao ambiente escolar permanece encoberto em função da falta de evidências.

A maior inquietação nesta pesquisa, prende-se com as possíveis implicações na educação que podem acarretar a violência baseada no género nas escolas, sobretudo, as estratégias de enfrentamento da violência usadas nas escolas moçambicanas, a título ilustrativo, a expulsão do aluno (a) que agride uma sua colega ou transferência de um professor para uma outra escola depois de engravidar uma aluna, considerando que, esta forma de agir, o problema é transferido para o outro lugar, onde ele pode se tornar mais violento.

1.3 Objectivos da pesquisa

A presente pesquisa apresenta os seguintes objectivos de estudo:

1.3.1 Objectivo Geral

Analisar as implicações educacionais da violência baseada no género nas escolas e estratégias de enfrentamento, em duas escolas do ensino secundário na cidade de Maputo.

1.3.2 Objectivos específicos

Com vista a operacionalização do objectivo geral, propomos os seguintes objectivos específicos:

- a) Identificar os tipos de violência praticados pelos (as) alunos (as) e professores (as) na escola.
- b) Identificar entre os meninos e as meninas quem mais sofre a violência na escola.
- c) Descrever os factores que levam os (as) alunos (as) e os (as) professores (as) a praticar a violência na escola;
- d) Discutir as implicações educativas que o problema da violência na escola provoca nos (as) alunos (as);
- e) Desenhar estratégias de enfrentamento mais adequadas, com participação dos (as) alunos (as), os (as) professores (as) e toda a comunidade escolar na mitigação do fenómeno da violência baseada no género nas escolas.

1.4 Perguntas de pesquisa

Partindo do contexto descrito, colocamos as principais questões que orientam a pesquisa:

- a) Que tipos de violência são praticados pelos (as) alunos (as) e professores (as) na escola?
- b) Quem mais sofre a violência na escola entre os meninos e as meninas?
- c) Quais são os factores que levam os (as) alunos (as) e professores (as) a praticar a violência na escola?
- d) Que implicações educativas provocam a violência na escola nos (as) alunos (as)?
- e) Que estratégias de enfrentamento os (as) alunos (as), professores (as) e toda a comunidade escolar podem adoptar para mitigar a violência baseada no género nas escolas?

1.5 Justificativa do estudo/Motivação

O interesse pelo estudo do tema despoletou no ano de 2008, quando exercia a docência no Ensino Secundário na cidade de Maputo, devido as agressões que presenciava no colectivo de alunos (as) ou entre os (as) alunos (as) e professores (as). Preocupava-me por observar que o cenário da violência gerava desistência as aulas, insegurança, medo, reprovações na parte dos alunos ou alunas e, os professores (as) eram alvos de constantes ameaças pelos alunos que se sentiam humilhados e injustiçados nas notas atribuídas, às vezes, o património da escola, a título de exemplo, o livro de ponto desaparecia da sala de aulas, como sinal de “queima de arquivo”, bem como, as pichações insultuosas nas paredes da sala de aulas, como sinais de descontentamento dos (as) alunos (as).

Durante a dissertação de mestrado em Terapia Familiar e Comunitária, realizada em 2015, com o objectivo de compreender o funcionamento da estrutura familiar com filhos adolescentes diagnosticados com depressão, no Centro de Reabilitação Psicológica Infantil e Juvenil do Hospital Central de Maputo, constatou-se que as relações familiares de um adolescente com depressão caracterizam-se por conflitos, violência doméstica, problemas de falta de comunicação aberta e transparente entre pais e adolescentes, falta de coesão e hierarquia na estrutura familiar, falta de respeito dos espaços definidos de cada um, sentimentos de rejeição e pouco suporte prejudicando o funcionamento normal da família.

Portanto, os resultados dessa pesquisa trouxeram a luz para definir este campo de estudo no nível de doutoramento, considerando que a família é um sistema, também, a escola é outro sistema que aglutina uma diversidade de actores sociais e cada um com a sua cultura. Neste espaço, também, ocorrem conflitos que terminam em escalada da violência como forma de “ajustes de conta”, envolvendo alunos (as) entre si ou/e estes (as) com os (as) professores (as). Esse clima de violência na escola traz grandes implicações no que concerne a educação de alunos de ambos os géneros, assim como, perturba a realização das actividades de professores (as) e, muitas vezes, as estratégias usadas para mitigar o fenómeno não têm surtido o efeito desejado, por não se priorizar o diálogo como indispensável para resolver quaisquer que sejam as diferenças entre os indivíduos.

As aulas tidas no curso de doutoramento como único estudante, da minha linha de pesquisa, no módulo de Seminários Temáticos, posso afirmar que foram aulas extremamente importantes, onde se aflorou com profundidade as questões de educação e género e as implicações que trazem para as meninas/mulheres e os meninos/homens, sobretudo o espectro das desigualdades de género a partir da família e perpassando a escola, carregam consigo os preconceitos, estereótipos e discriminação. Estas situações podem propiciar a exclusão e marginalização de alguns do convívio social desejado, tanto para os meninos como as meninas, com maior incidência nas meninas, obviamente, provocando a violência.

Outra razão, prende-se com os debates travados na sala de aulas com os alunos e alunas na Faculdade de Educação/UEM, na qualidade de docente das disciplinas de Psicologia Social e Comportamento Social sobre esta temática transversal de violência baseada no género, pelo calor dos debates acessos com os estudantes percebi a preocupação quase generalizada de acabar com os episódios violentos na escola e devolução da paz incondicional nos recintos da escola, sob pena de uma parte significativa dos (as) alunos (as) desistirem e abandonarem precocemente os estudos com medo de sofrer agressão física, psicológica, sexual ou simbólica, assim como, os professores (as) optarem por escolas que lhes garantem a segurança.

Adicionando, o facto de ter sido, o Presidente do Conselho de Escola Primária Completa 9 de Agosto, desde o ano de 2021 até 2023, essa função permitiu-me vivenciar a realidade do

fenómeno da violência, não apenas nesta escola apontada, mas em muitas escolas da cidade de Maputo. Esse testemunho é feito no âmbito das reuniões do balanço das actividades realizadas, que juntam os Directores das Escolas e os Presidentes do Conselho de Escolas, dirigidas pelo senhor Director Distrital da Educação, onde se destaca como umas das dificuldades encontradas, o consumo excessivo das drogas e a violência (de género) na escola, envolvendo os alunos de ambos os sexos. Na sala de aulas, para além da agressão física e psicológica entre os (as) colegas, como estão embriagados os (as) alunos (as), também, desafiam a autoridade dos (as) professores (as), fazem barulho, ameaçam e insultam a todos (as) o que cria um ambiente desconfortável. Estas situações concorrem para o baixo aproveitamento pedagógico, insegurança no ambiente escolar e traumatiza os seus utentes. Por isso, exorta-se a participação activa e construtiva da comunidade escolar na tomada de decisões, com vista ao estabelecimento da paz na escola.

Portanto, a escola deve promover nos seus programas debates de temas transversais como violência baseada no género nas escolas, consumo de bebidas alcoólicas e drogas, de modo a desenvolver nos seus alunos (as) e professores (as) o pensamento crítico e uma abordagem construtiva, pois, “é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas produz ou reflecte as concepções de género e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz” (Louro, 1997, p. 80-81).

Este estudo reveste-se de grande importância para o País, na área académica, pois na concepção do pesquisador poucos estudos no contexto Moçambicano ao nível de doutoramento, abordam o fenómeno da violência nas escolas na categoria de género, sua implicação na educação e estratégias de enfrentamento, assim como, o estudo preconiza em simultâneo as percepções dos (as) alunos (as) e professores (as) como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem.

Perante esta lacuna, o presente estudo visa dar uma contribuição social em promover a consciencialização sobre o fenómeno de violência (de género) nas escolas por parte de profissionais de educação, famílias, formuladores de políticas educacionais, comunidade em geral na mitigação deste fenómeno na sociedade, em particular na escola.

Espera-se que este estudo sirva de reflexão e discussão nas instituições escolares e, ser uma alternativa de debates académicos, com vista a eliminação e erradicação da violência nas escolas e seu arredor, bem como, as desigualdades de género e propor estratégias adequadas de enfrentamento da violência nas escolas, olhando a realidade Moçambicana.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo apresentamos o quadro conceptual que sustentará a nossa pesquisa, trazendo autores clássicos e contemporâneos na discussão das seguintes palavras-chave: Violência, Violência na escola, violência baseada no género, interseccionalidade, educação, implicações educacionais e estratégias de enfrentamento.

2.1 Concepções da Violência

O conceito da violência é um fenómeno complexo e dinâmico em constante transformação, surge sempre na sociedade com diferentes formas de manifestação, olhando o contexto sócio-histórico em que é abordado. Hoje em dia, os fenómenos de globalização e exclusão social concorrem, também, como potenciais catalisadores da violência. Daí que, a sua conceitualização requer uma certa prudência.

Etimologicamente, a palavra violência provém do latim “*violentia*” que significa “*abuso de força*”. Ademais, o termo parece indicar algo fora do estado natural, uso da força, ao comportamento deliberado que produz danos físicos (ferimentos, tortura e morte) e danos psicológicos (humilhações, ameaças e ofensas) (Modena, 2016). O autor sustenta a sua percepção da violência ao evocar que pode ser natural ou artificial. No primeiro caso, ninguém está livre da violência, ela é própria de todos os seres humanos. No segundo caso, a violência é geralmente um excesso de força de uns sobre os outros.

No seu Relatório Mundial Sobre a Violência e Saúde, a Organização Mundial da Saúde (OMS) define a violência como o uso de força física ou poder real ou ameaça, contra si própria, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, problemas de desenvolvimento ou privação (Krug et al., 2002).

Para estes autores, a OMS adopta um conceito amplo da violência que inclui o uso da força pelo indivíduo ou grupo nas suas acções para provocar um dano físico ou psicológico ao outro indivíduo, bem como, a ameaça ou intenção e abuso de poder exercido à família e outras instituições. Logo, esta definição exclui os incidentes não intencionais, a título de exemplo, chocar-se com alguém e contrair ferimentos.

Para consubstanciar o nosso entendimento sobre este conceito na perspectiva sociológica, recorreremos ao Abramovay e Rua (2002). Elas sustentam que a percepção sobre a violência muda em função do meio a ser abordado. Existe uma multiplicidade de actos violentos, cujas significações devem ser analisadas a partir das normas e contexto social num certo período histórico. Não existe consenso sobre o significado da violência. Entretanto, estes autores avançam a sua percepção, afirmando que:

A violência é entendida como uma [...] intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outros ou grupos e também contra si mesmo, abrangendo desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até a violência no trânsito, disfarçada sob a denominação de “acidentes”, além das diversas formas de violência verbal, simbólica e institucional (Abramovay & Rua, 2002, p. 27).

Com Abramovay e Rua podemos perceber que a violência, também, é um assunto amplo e dinâmico que inclui formas disfarçadas de acidentes, mas com intenção de criar lesão no outro, em que um certo comportamento pode ser considerado acto violento por um indivíduo ou grupo social, mas também, pode ser visto como um comportamento natural e algo que faz parte da tradição ou cultura de um certo grupo de pessoas.

Nesse sentido, apesar de a violência chocar, muitas vezes, aqueles que a experimentam são cúmplices da sua banalização pelo facto de que ao sofrerem tantas vezes, passam a conviver com o horror, sem questionar trama e sem hierarquizar o vivido e testemunhado (Abramovay, 2006).

Ademais, na definição da violência, é importante fazer-se a distinção com os termos agressão e agressividade para se evitar confusões desnecessárias. De acordo com Modena (2016):

Toda a estrutura social é constituída e permeada por agressividade, com suas leis e instituições, o que favorece o convívio social e reprime o que ela chama de tendências autodestrutivas, colocando o desporto como o melhor exemplo de agressividade sem violência. A agressividade seria a mola propulsora que leva a humanidade a evoluir, desta forma difere categoricamente de violência (p. 136).

Já, a agressão é um acto que implica uma brutalidade física ou verbal (aproximar-se, abordar alguém, atacá-lo). Por isso, a violência remete-nos a uma característica desse acto, enfatiza o uso da força, do poder e da dominação. Logo, toda a agressão pode ser uma violência na medida que se usa a força.

Na perspectiva psicológica, a violência refere-se ao uso desejado da agressividade com fins destrutivos, esse desejo pode ser voluntário (existe a intencionalidade), racional, consciente ou involuntário, irracional e inconsciente (Bock, Furtado & Teixeira, 2001). Entretanto, a violência é o comportamento físico ou verbal com intenção de ferir alguém, ou seja, dizer algo que provavelmente irá ferir os sentimentos de outra pessoa (Myers, 2014).

A violência pode ainda ser descrita como qualquer comportamento que tem a intenção de causar danos, físicos ou psicológicos, em outro organismo ou objecto. Portanto, deve existir a intencionalidade por parte do agressor e, esses actos podem ser dirigidos para os seres humanos ou objectos inanimados (Rodrigues, Assmar & Jablonski, 2002).

Desse ponto de vista, é preciso salvaguardar que embora a intencionalidade da pessoa seja crucial para que o acto seja considerado violento, nem sempre é possível fazer uma avaliação imaculada de erros, de maneira a concluirmos se houve ou não a intenção nos comportamentos manifestados por essa pessoa, sobretudo, quando a violência provoca no outro dano psicológico.

Para Souza (2008), a violência pode ser caracterizada como imposição de algo realizado por um indivíduo/grupo social a outro indivíduo/grupo social contra a sua vontade.

Debarbieux (2002) aprofunda o debate sobre a violência, cunhando o termo “incivilidade” na escola, que caracteriza por palavras ofensivas, empurrões, vandalismo, insultos e humilhação. Para o autor a incivilidade que ocorre nas escolas não deve ser pensada em termos de uma confrontação entre o “bárbaro” e o “civilizado”: a incivilidade não é falta de civilização, e tampouco “falta de educação”. A incivilidade é interativa e pode acontecer tanto da parte de adultos quanto de crianças. Em suma, esse conceito deve ser tratado com cuidado, principalmente por ter conotações altamente negativas junto ao público, podendo servir para estigmatizar populações inteiras, para além de, estar relacionada com os actos violentos hoje, que no passado foram considerados como normais e desejados.

Quando se trata da violência, de um lado existe o agressor que ignora os direitos fundamentais das pessoas (alunos, alunas, etc.), como a liberdade e paz; e com recurso a força obriga os outros a submeter-se a seus caprichos e sem nenhuma justificação aceitável. Do outro lado,

encontramos a vítima que sofre as incursões malignas e contra a sua vontade é humilhada, maltratada, levada a força os seus pertences e ferida fisicamente e psicologicamente.

Diante do exposto, entendemos que a violência é qualquer comportamento antissocial deliberado cuja finalidade é de provocar um dano físico ou psicológico ao outro indivíduo ou grupo social, pode ocorrer na escola, na família ou outro ambiente usando a força e poder para alcançar os seus objectivos, ou seja, trata-se de uma transgressão das regras de convivência na sociedade como resultado da frustração ou dificuldades de satisfazer as suas necessidades e o indivíduo usa a força como recurso para provocar danos físicos e psicológicos no outro indivíduo. Sendo a violência um termo complexo e com vários significados, para aprofundar a sua compreensão segue a sua classificação quanto a natureza.

2.1.1 Tipos de violência

São inúmeros os tipos de violências nas escolas, mas nós elencamos aqueles que acreditamos que possam ocorrer com mais frequência no contexto escolar. A classificação da natureza da violência usada neste estudo não é perfeita nem consensual, assim como as outras classificações, todavia, ajuda-nos a perceber a magnitude dos danos que podem causar os seguintes tipos de violência: violência física, violência psicológica, violência sexual, violência simbólica e negligência ou abandono.

a) Violência Física

A violência física ocorre quando uma pessoa utiliza o poder em relação a outra, agride e causa-lhe dano físico ou com recurso a algum tipo de instrumento pode provocar as lesões tanto externas ou internas. Esta violência, para Faleiros e Faleiros (2007), pode ser manifestada de várias formas, como: as tapas, empurrões, hematomas, hemorragias, socos, mordidas, chutes, queimaduras, cortes, mutilações, fraturas, arranhões, traumatismos e até a morte.

Segundo o critério adoptado pela Organização das Nações unidas, a violência física (e os demais tipos) viola os direitos humanos e afecta a integridade física das crianças e adolescentes. Portanto, a violência física é a face mais saliente e visível do fenómeno nas escolas. Em algumas situações justifica-se o recurso a violência física como uma forma de

defesa pessoal ou atitude de protecção aos amigos, aos mais fracos e como resposta a acção de um sujeito forte. Em outras, aparece como uma atitude não pensada diante de uma provocação (Abramovay & Rua, 2002).

Contudo, seja qual for o motivo em causa, nada justifica o recurso ao uso da força até ao ponto de provocar lesões leves, moderadas ou graves em outra pessoa para cobrar alguma diferença ou acerto de contas. O diálogo é fundamental para o esclarecimento de algo mal compreendido e evitar-se disputas que conduzam a violência como à física, até chegar a violência psicológica.

b) Violência Psicológica

A violência psicológica corresponde as ameaças, humilhações, intimidações, rejeição, chantagens, agressões verbais e desrespeito. Todavia nem sempre são percebidas e, muitas vezes, podem ser ainda mais graves. A invisibilidade desse tipo de agressão contribui para gerar um ambiente de segregação dentro das escolas, com grupelhos que marcam seu campo, seu espaço de violência (Souza, 2008).

No entendimento de Faleiros e Faleiros (2007), a violência psicológica não deixa traços imediatamente visíveis no corpo, mas a vítima pode apresentar uma imagem deteriorada de si mesma, com baixa estima e depressão que se manifesta no comportamento. Ainda, essa violência provoca traumas psicológicos que afectam o psiquismo, as atitudes e as emoções, traduzindo-se na incapacidade das crianças e dos adolescentes interagirem de forma social dentro de condições consideradas próprias das suas idades, podendo tornarem-se passivos ou agressivos.

Vale ressaltar que este tipo de violência é muito frequente, mas a menos identificada, devido ao grau de tolerância da sociedade para este tipo de abuso. Quase ninguém denuncia ou responsabiliza pais, parentes, professores, polícias e outros que desqualificam ou humilham as crianças e adolescentes (Faleiros & Faleiros, 2007).

Pelo facto deste tipo de violência (psicológica) ser invisível, torna-se difícil a sua percepção de imediato por outras pessoas. Por isso, exige uma certa prudência e atenção na parte dos pais/encarregados de educação na família em relação aos seus educandos, e os (as) professores

(as) na escola com os (as) alunos (as), de modo que, quem sofre esta violência tenha coragem de contar a sua aflição ou desconforto. Ademais, a violência psicológica pelas suas características está presente em cada tipo de violência, deixando as suas marcas profundas. No entanto, a seguir vamos abordar a violência sexual.

c) Violência sexual

A violência sexual é compreendida como toda a acção na qual uma pessoa em relação de poder recorre a força física ou intimidação psicológica, para obrigar uma outra pessoa ao acto sexual contra a sua vontade ou a exposição à nudez. Para Faleiros e Faleiros (2007), a violência sexual contra crianças e adolescentes é uma violação de direitos, uma transgressão, uma relação de poder perversa e desestruturante. O combate a essa forma de violência é dificultado pelo facto de que ela resulta muitas vezes do envolvimento de diversos grupos que actuam em rede.

Este tipo de violência ocorre no ambiente familiar, no contexto escolar, etc., em forma de estupro, sexo forçado, abuso sexual e assédio sexual. Adicionando, as carícias não desejadas por outra pessoa, exposição obrigatória à pornográfica, uso da linguagem erotizada em situação inadequada e até impedimento de uso do método contraceptivo seja ou não parceiro.

Abramovay e Rua (2002) destacam que o assédio sexual é uma das formas mais comuns de violência de professores contra alunos, principalmente contra as raparigas/mulheres, ainda que possa ocorrer entre os rapazes (no colectivo de alunos) ou envolver outros funcionários na escola.

A violência sexual pode ser considerada na escola, como o tipo de violência mais horrível e desumano, pois, o violador apropria-se indecentemente do corpo feminino ou corpo masculino, sem nenhuma permissão. O que o pesquisador apelida essa prática de “sequestro da parte íntima da pessoa vítima” e, para piorar quando se trata de crianças e adolescentes, considerados pessoas inocentes, desprotegidos e com dificuldades de denunciar por medo, sentirem-se culpados e envergonhados pelo sucedido. Ainda, na senda dos tipos de violência, a seguir vai ser destacada a violência simbólica.

d) Violência simbólica

O termo violência simbólica foi inventado por Pierre Bourdieu, sociólogo contemporâneo francês, a partir da análise do mundo social em que estamos inseridos. Para este autor, a violência simbólica é exercida com a adesão da pessoa dominada através das regras da vida social e cultural, com vista a manter as assimetrias do poder.

“O poder simbólico é, com efeito, um poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 1989, pp. 7-8). Portanto, o poder simbólico é disfarçado, irreconhecível e legitimado pelos dominados de forma inconsciente. Geralmente, não depende da força física ou económica para ser exercido. A destruição desse poder implica a tomada de consciência daquilo que é arbitrário. Assim, a violência simbólica é definida como:

Aquela que é exercida pela sociedade quando esta não é capaz de encaminhar seus jovens ao mercado de trabalho, por vedar as oportunidades para que não desenvolvam sua criatividade e actividade de lazer. Acontece também quando as escolas impõem conteúdos destituídos de interesse e de significados para a vida dos alunos, ou quando os professores se recusam a proporcionar explicações suficientes, abandonando os estudantes à sua própria sorte, desvalorizando-os com palavras e atitudes de desmerecimento (Abramovay & Rua, 2002, p. 79).

De igual modo, as autoras reforçam o seu posicionamento ao afirmarem que, este tipo de violência pode ser desenvolvido pelos alunos contra o professor, quando é agredido em pleno exercício da sua actividade profissional através de desinteresse pela aula, a falta de dedicação do aluno nas tarefas escolares, o desleixo e virar as costas ao professor enquanto este faz alguma observação ou crítica com vista a mudar a postura dos seus alunos (as).

Em suma, a violência simbólica é mais difícil de ser percebida, pois, não pressupõe o uso da força, é reproduzida através da disseminação de crenças colectivas que levam o indivíduo a aceitar de forma inconsciente e sem questionar as regras impostas pelo discurso dominante, que acredita ser legítimo. Assim, a escola em parceria com a família tem o papel de desconstrução das desigualdades de género e sobretudo a violência simbólica. Também, importa elaborar sobre outro tipo de violência, chamada negligência ou abandono.

e) Negligência ou abandono

Esta violência ocorre quando acontece a omissão dos cuidados indispensáveis às crianças e adolescentes, a falta de atenção e carinho necessários, a recusa de prestar socorro e o sentimento de falta de valorização. É preciso sublinhar que tanto a família, assim como a escola têm responsabilidades em garantir o desenvolvimento harmonioso da personalidade de alunos (as).

Entretanto, existem muitas formas e graus de negligência, a título de exemplo: o abandono, crianças não registradas, pais que não reconhecem a sua paternidade, crianças entregues a familiares, conhecidos ou mesmo desconhecidos, crianças que assumem os papéis e responsabilidades de adultos (cuidam de si e dos irmãos, contribuem para renda familiar, trabalho infantil, prostituição, etc.), meninos de rua, sem proteção e expostos à violência familiar ou comunitária (Faleiros & Faleiros, 2007).

Em suma, todos os tipos ou formas de violência descritos violam os direitos fundamentais das crianças e adolescentes ou por outra, de alunas ou alunos porque estão sujeitas às experiências traumáticas que podem ter impacto negativo no desenvolvimento da personalidade e comprometerem o desempenho escolar. É imperioso que se diga que o (a) professor (a) não fica imune, o cenário de violência na escola vai constituir uma barreira no seu papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem e dificilmente atingirá as metas satisfatórias.

Ademais, Albert Bandura, defende que as crianças expostas a qualquer tipo de violência podem aprender que ela é um meio eficaz de resolverem os conflitos, por estarem habituados a observar a agressividade como fonte de auto estima e orgulho, e actuam da mesma forma que os seus modelos, à procura de experimentar a autossatisfação associada ao respectivo comportamento (Pacheco, 2012). E neste estudo, a violência ocorre na escola, daí o aprofundamento da sua discussão nesse mesmo espaço, conforme segue.

2.2 Violência na escola

A prática da violência nas escolas, apesar de não ser restrita à sociedade contemporânea preocupa por atingir a escola, lugar considerado seguro e privilegiado de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades pelas crianças e adolescentes. Actualmente,

estes estão com medo e inseguros devido a forma como a violência se manifesta com intensidade, constituindo uma séria ameaça a integridade física e psicológica à toda comunidade escolar. Portanto, a escola pode ser considerada como espaço que ocorre as violências, bem como, um lugar potencializador destas e outros males que atingem o ambiente escolar.

De acordo com Galvão et al. (2010), a escola pode ser considerada a autora, vítima e palco de aprendizagem de violências. A escola funciona como *autora* quando pratica a exclusão social por meio de processos mais ou menos subtis, a título de exemplo, quando promove métodos não participativos e coloca uma parte dos alunos ou alunas à margem no seu processo de desenvolvimento, o que propicia a reprodução da exclusão social. É *vítima* quando sofre vandalismo e, seus gestores e professores são hostilizados, em parte como reflexo da violência que ela produz. Por fim, é *palco* de violência, quando no seu ambiente se desenrolam conflitos entre os seus membros, e quando se torna também, lugar de aprendizagem de violências.

A violência não ocorre apenas, entre os alunos (as), também pode ser cometida por professores (as) e outros funcionários de escolas, com ou sem a aprovação explícita ou implícita das autoridades que supervisionam as escolas. Castigos corporais, formas cruéis e humilhantes de punição psicológica, violência sexual e com base no género e intimidação são algumas formas de violência. Os castigos corporais, como bater em crianças com as mãos ou varas, ainda são uma prática comum nas escolas de muitos países (Esquierro, 2011).

Estas práticas tradicionais de recorrer a régua para bater nas mãos dos alunos/alunas, puxar as orelhas, mandar ajoelhar e outros castigos físicos para cobrar as tarefas escolares, realmente continuam a ser administradas nas escolas, mesmo em Moçambique, país do pesquisador deste estudo, por parte de alguns professores/professoras, mas de forma isolada, sem nenhuma orientação dos gestores escolares. Estas situações acabam provocando conflitos entre os pais/encarregados de educação e o (a) professor (a) em causa, pois, quando as crianças e adolescentes contam nas suas famílias esses episódios considerados violentos, os pais procuram obter satisfação junto do (a) professor (a), alguns casos tornam-se conhecidos por serem reportados pelas Mídias.

Porém, nosso entendimento apoia-se em Cossa (2015), ao defender no seu artigo que, enquanto circulava pelos corredores da escola que acolheu o seu trabalho de investigação, durante intervalos na entrevista com docentes, foi interpelado por ruídos estranhos que saíam de uma das salas. Eram ruídos de palmatória e sussurros de dores de alunos. Constatou que uma professora utilizava métodos coercivos, ou seja, a professora agredia fisicamente os alunos, batendo com uma régua de madeira ou com uma vara. Por sua vez, os alunos tentavam suportar a dor com sussurros -Ish! em detrimento da reacção normal que é repudiar através de choros ou fuga do local do agressor.

Charlot (2002) entende que a abordagem do termo violência no contexto escolar é necessário, mas difícil de ser concretizada, por isso apresenta três distinções do termo, mas inter-relacionadas: a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola. Entretanto, a *violência na escola* é aquela que se produz dentro do espaço escolar, mas não ligada à natureza ou actividades da instituição escolar, como quando um bando entra na escola para acertar as contas das disputas, nessa situação a escola é apenas o lugar da violência que podia ocorrer em qualquer outro ambiente. A *violência à escola* está ligada à natureza e actividades da escola (os alunos batem ou insultam os professores), significa que a violência visa directamente a instituição e aqueles que a representam. A finalizar, temos a *violência da escola* que é violência institucional, simbólica que os alunos são alvos de maus tratos pelos professores como atribuição de notas baixas, composição das turmas e humilhações.

Portanto, a violência (de género) na escola não está descontextualizada ou isolada da violência social que se vive quase ao nível mundial, em particular em Moçambique, onde os jovens de ambos os géneros que constituem a maioria da população são severamente atingidos pelo desemprego, falta de habitação para iniciar a formação das suas famílias e dificuldades em colocar o pão na mesa. Ademais, a disfuncionalidade da estrutura familiar, a falta de carinho e de atenção dos seus pais/encarregados de educação para com os filhos ou filhas, são situações que abalam a saúde mental de jovens e podem ser transferidas para o contexto escolar e descarregarem as suas mágoas com à prática de actos violentos.

2.3 Violência nas escolas: um olhar na visão da categoria de gênero e seu historial

O processo histórico permite visualizar e ter-se uma ideia que as mulheres/meninas foram ao longo do tempo, submetidas ao plano secundário em comparação com os homens/meninos. Elas foram envolvidas em relações de agressão e sem direitos, sofreram privações e maus tratos, situações que perpetuavam as desigualdades de gênero e submissão do sexo feminino, considerada frágil, incapaz e dependente do sexo masculino.

Na Roma Antiga, o patriarca detinha poder de vida e de morte sobre sua esposa e seus filhos são frequentes os casos em que homens matam suas companheiras, por motivos diversos, dentre os quais predominou, por longo tempo, o da livre defesa da honra masculina. O patriarcalismo sempre foi algo presente na nossa sociedade, perpassando todas as estruturas sociais, formando padrões de comportamento e enraizando a cultura machista nas relações sociais. Diante disso, o gênero feminino é sempre forte alvo da culpabilização quando a questão é a violência (Silva, Moraes & Rocha, 2017).

Quando uma menina se torna jovem/adulta é seu dever usar roupas (na família, na escola, etc.) que não chamem a atenção dos rapazes/homens ou seja: se algo lhe acontecer a culpa será dela, pois “foi ela quem provocou” usando vestimentas inadequadas. Quando se torna mulher, vai descobrir que se ela engravidar inesperadamente a culpa será dela, pois afinal de contas, temos um entendimento geral de que cabe apenas à mulher o dever e a responsabilidade da anticoncepção. Se essa mulher mais tarde for traída pelo marido, a culpa continuará sendo dela, pois com certeza poderão ser identificadas “falhas” na sua conduta como esposa (Silva, Moraes & Rocha, 2017).

De acordo com Osório e Silva (2008), a acusação e a responsabilização das meninas pelo assédio de que são vítimas, mostram bem como na incorporação do modelo cultural e na construção do feminino as mulheres são cúmplices e agentes da sua submissão: a noção de decência relativamente ao vestuário é uma forma de dominação. Conseqüentemente, as meninas “descontroladas” que usam saias curtas expõem-se a uma violência que é social e culturalmente legítima. Significa que o “descontrole feminino” justifica e despenaliza o assédio, fazendo da vítima agente do seu próprio sofrimento.

Entretanto, esta forma de se comportar das mulheres/meninas em relação aos homens/meninos pode ser condicionada pela cultura da família e da sociedade onde estão inseridas, que dava mais liberdade e poder aos homens. No passado, as mulheres foram educadas a serem submissas e saberem atender sempre as vontades dos homens, praticamente, elas não tinham direitos senão cumprir deveres e obrigações. Por conta disso, as meninas eram privadas de aprender na escola em detrimento dos rapazes, pois, tinham que se ocupar com trabalhos caseiros e cuidar da família, quando algo corresse mal eram culpadas e responsabilizadas.

Retomando Silva, Moraes e Rocha (2017), alertam que é nesse cenário que vivemos onde a mulher/menina geralmente leva a culpa, apesar de não ser culpada. Também influencia para essa situação o factor silêncio, de sempre se calar, se submeter a caprichos, ignorar ou deixar para lá, as situações de violência. A vergonha de expor a violência seja ela qual for se alastra ainda mais perpetrada pela presença do patriarcalismo e do masculino. Esta é uma violência invisível, que se esconde por detrás das paredes da sala de aulas que deveriam proteger as meninas. A escola que deveria ser o “porto seguro”, muitas vezes, é cenário de todo tipo de violência física e também psicológica da qual a mulher/menina nem sempre se dá conta. Tornam-se vítimas da falta de conhecimento dos próprios direitos ou medo de denúncia dos violadores, acabam por continuarem o círculo vicioso da violência ao lado de seus agressores.

Vale ressaltar que, as discussões sobre género ganharam impulso a partir da força dos movimentos feministas e sua influência na organização e na estruturação da vida em sociedade. Estes surgiram em meados do século XIX e tinham por objectivo maior a reivindicação dos direitos das mulheres, bem como a valorização da mulher na sociedade. Mais tarde, o movimento ampliou seus ideais em prol da busca pela igualdade de género (Soffiatti & Stein, 2018).

De acordo com Bonfim (2015), desde os tempos remotos que as mulheres carregam um histórico social e cultural de subordinação e obediência aos homens, porém esta realidade vem sendo mudada através de muita luta para a consciencialização da igualdade e respeito de géneros, e da busca incansável das mulheres pelos seus direitos igualitários e seu merecido respeito e reconhecimento na sociedade.

Portanto, a escola como instituição social tem importante papel na formação das pessoas. Neste sentido, não pode se eximir da discussão de determinados temas, tais como as desigualdades de género e diversidade sexual (Babiuk, Fachini & Santos, 2013).

Vale destacar que Scott (1995) concebe o género através de duas proposições que se conectam entre si de forma integral, na primeira o género é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e na segunda o género é uma forma de dar significado às relações de poder.

Para se entender o género é imprescindível identificar as relações de poder envolvidas no desenvolvimento histórico, cultural e social usados para designar o homem e mulher, também, nas relações de género estão presentes os conflitos, resistências e alianças através da manutenção dos poderes masculinos e no processo da luta das mulheres pela crescimento e busca de poder.

Corroborando com esse entendimento, para o Ministério do Género, Criança e Acção Social (MGCAS, 2016), o género refere-se aos papéis socialmente construídos, comportamentos, actividades e atributos que uma determinada sociedade considera apropriados para homens e mulheres. As relações de género variam e mudam numa sociedade de acordo com outras categorias sociais, tais como raça, classe, idade, orientação sexual, etnia e religião.

O autor alarga o seu argumento apontando que, estes factores não actuam de forma isolada, eles criam um sistema que reflecte o cruzamento de múltiplas maneiras de discriminação. As discussões sobre a relação de género não abrangem apenas a análise da distribuição de recursos e poder entre homens e mulheres, mas também, têm em conta a análise sobre as desigualdades entre as outras categorias sociais.

Segundo o texto, *Género e diversidade na escola* (2009), o género refere-se à construção social do sexo anatómico, criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, com base no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e ser mulher é realizada pela cultura. Assim, género significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia dos seus corpos.

Percebe neste posicionamento, que muitas vezes há uma cobrança na sociedade por ser homem ou ser mulher, significa que existem expectativas já definidas por pertencer a um dos gêneros. Assim, homens e mulheres têm formas diferentes, construídos socialmente, para eles saberem exhibir o seu corpo, dançar, falar, sentar, cuidar do outro, namorar, pensar e amar, etc. Quando a nossa postura não vai de acordo com ditames traçados, há uma censura, que diz “está fora da linha do seu gênero e endireita-se”.

De acordo com Louro (2008), o gênero, assim como, a sexualidade são construídos através de inúmeras aprendizagens e práticas, empreendidas por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais, de modo explícito ou dissimulado, num processo sempre inacabado. Este autor destaca que, a família, a escola, a igreja e outras instituições legais mantêm-se no processo constitutivo. Assim, por muito tempo, as suas orientações e ensinamentos parecem soberanas.

Na sua proposta, Louro (2008), procura destacar o gênero como produto de construção psicossocial do masculino e feminino, aprendido, histórico e cultural e a forma que os homens/meninos e mulheres/meninas se identificam sexualmente e se inserem na sociedade. Nesse sentido, Louro, afirma que:

A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir. É preciso conhecer o desenvolvimento humano para compreender que a sexualidade não se resume a sexo ou a orientação sexual. Muito pelo contrário, a sexualidade diz respeito as formas de expressão e comunicação humanas, aos desejos e sensações, bem como a maneira de ser e estar no mundo. Não há como pensar um espaço de desenvolvimento humano sem considerar a sexualidade (Louro, 2014, p. 85).

De acordo com o texto *Gênero e diversidade na escola* (2009), o gênero é socialmente construído por nós no cotidiano da família, da escola, da rua, na mídia, então parte-se do pressuposto de que essas convenções sociais podem ser transformadas, ou seja, discutidas, criticadas, questionadas, modificadas em busca da equidade social entre homens e mulheres, do ponto de vista do acesso a direitos sociais, políticos e civis. Ademais, educadores e educadoras têm a possibilidade de reforçar preconceitos e estereótipos de gênero, caso tenham uma actuação pouco reflexiva sobre as classificações morais existentes entre atributos

masculinos e femininos e se não estiverem atentos aos estereótipos e aos preconceitos de gênero presentes no ambiente escolar.

Retomando a pesquisadora feminista Joan Scott, reconhece o gênero como uma categoria analítica na área de educação, como evidencia Carreira et al. (2016) ao referir que se trata de um conceito que se afirmou como categoria de análise e contribuiu para a compreensão dos mecanismos de criação, manutenção e naturalização das desigualdades, sob uma perspectiva relacional entre homens e mulheres.

Para Saffioti (2001), a violência baseada no gênero pode ser entendida como uma relação marcada pela desigualdade de poder, em uma lógica machista. Entretanto, a violência baseada no gênero é aquela que resulta em agressão ou dano físico, sexual, psicológica ou simbólica contra alguém e se baseia na discriminação de gênero e as expectativas sobre os papéis, estereótipos e diferenças de poder associados ao status de cada gênero (UNESCO, 2019).

Importa referir que, a violência de gênero abrange aquela que é praticada por homens contra mulheres, por mulheres contra homens, entre homens e entre mulheres (Ministério da Saúde, 2005). Este posicionamento do autor, ajuda-nos a dissipar a concepção conservadora que algumas pessoas tinham e têm quando se aborda o termo “gênero”, porque pensam somente nas relações entre o homem e mulher e, logo avançam com a conclusão de que a violência é orquestrada apenas pelos homens/meninos contra as mulheres/meninas e, não se admitia a existência de outras formas de convivência social e relacionamento atinentes ao gênero. Também, a violência de gênero está presente em todas as culturas, o que varia são as formas da sua manifestação e a relevância em que é atribuída.

Portanto, a agência feminina nos actos violentos tem recebido pouca atenção, havendo certa reprodução de estereótipos inclusive em meandros da academia, nos quais as mulheres estão somente na condição de vítima, sendo negligenciadas as possibilidades de estarem na posição de agressoras (Abramovay et al., 2010). Entretanto, esses autores defendem que a questão não é negar as inúmeras dinâmicas sociais que continuam vitimizando mulheres, mas procurar dar espaço também aos contextos em que elas próprias emergem como autoras de violências. Um desses contextos é, sem dúvida, o dos gangues, nos quais as brigas e demais agressões físicas

se dão igualmente entre garotas, sendo as afrontas e as “guerras” extensíveis também para elas, como agredidas e agressoras.

Ademais, reflectir sobre a relação de violência baseada no género é importante “para indicar não apenas o envolvimento de mulheres e homens como vítimas e autores (as), mas também, o seu envolvimento como sujeitos que buscam afirmar, mediante a violência, suas identidades masculinas e femininas (Ministério da Saúde, 2005).

Apropriando-se das palavras do autor, mesmo considerando que a mulher/menina possa vir a ser agente de violência na sua relação com o homem/menino, culturalmente, na sociedade moçambicana e no mundo, em geral, ela é a vítima preferencial. É difícil, muitas vezes, aceitar que a mulher além de ser vítima, pode ser a possível agressora, devido ao machismo que reina.

Neste contexto, a distinção de género começa no ambiente familiar, através dos pais ou encarregados de educação que separam as meninas dos meninos. Desde tenra idade, as meninas são oferecidas os brinquedos da cozinha, as panelas, o fogãozinho, que reforçam a ideia de que a mulher deve trabalhar com serviços domésticos, e para os meninos, o avião, a bola que contribui com a percepção de que os homens estão voltados para as actividades de trabalho que exigem mais esforço e inteligência. Ainda que estes paradigmas não sejam perceptíveis pelas crianças, mas revela-se a construção social desde cedo das desigualdades de género (Santos et al., 2016).

Ainda segundo os autores, a escola reforça as desigualdades de género, pois, ela quando não realçar e discutir essa questão, não educa as crianças e adolescentes para contribuírem com a equidade de género nas relações sociais, pelo contrário vem acentuando as diferenças e os papéis sociais entre homens e mulheres de forma distinta; como reforçam, Leal et al. (2017), ao afirmarem que as vezes, assiste-se que os materiais escolares são decorados e caracterizados com desenhos e marcadores considerados “de meninas” e “de meninos”, mostrando a separação de ambos os géneros.

Neste sentido, percebe-se que desde muito cedo vivemos em uma sociedade escolar dividida entre o “ser mulher” e o “ser homem” e podemos analisar algumas acções que muitas vezes

acabam passando despercebidas por ser algo natural, mas que na realidade reforça as questões de género, como por exemplo, as filas, que as meninas ficam em um lado e os meninos do outro lado; E as aulas de educação física, onde muitas vezes as meninas vão pular corda e os meninos jogarem futebol (Lins, Machado & Escoura, 2016). Os autores ressaltam que, se acharmos “natural”, por exemplo, que as mulheres conduzam mal ou os homens não chorem, partimos do pressuposto de que não há diferenças entre os indivíduos do mesmo grupo. Então, questiona-se: se uma mulher for motorista exemplar, ela deixa de ser mulher? Se a menina não gosta de pular a corda e passa a jogar a bola, ela deixa de ser menina? Se o homem for sensível e emotivo, suas lágrimas o tornam menos homem? Ou se o menino gosta de cozinhar, vai deixar de ser menino?

Portanto, esses arranjos de género colocados em prática na família, na escola e na sociedade em geral exercem uma força sobre toda a vida quotidiana. Eles criam expectativas a respeito de como devemos agir e aquilo que deve ser pensado (Lins, Machado & Escoura, 2016).

É importante notar que, alguns professores ou dirigentes quando são questionados a respeito de género nas suas escolas, afirmam que não precisam se preocupar com esse assunto, pois, é papel da família (Louro, 1997). Portanto, “é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas produz ou reflecte as concepções de género e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz” (Louro, 1997, pp. 80-81). Contudo, cabe à escola produzir conhecimentos que possibilitem os alunos, bem como toda a comunidade escolar, para a discussão ético-política e científica sobre os determinantes sociais, históricos e económicos que possibilitam contextos de desrespeito às diferenças que acontecem no espaço familiar e comunidade escolar (Santos et al., 2016).

Face à essa situação, com o objectivo de explicar a igualdade de género, a fundadora da Fundação para o Desenvolvimento da Comunidade (FDC) em Moçambique, Graça Machel⁹ (comunicado pessoal, Novembro de 2017), começou por explicar que o termo igualdade de género significa a transformação do homem e da mulher como dois seres humanos. Por isso, trata-se do desmantelamento do tratamento diferenciado dos géneros, que inicia na família e é

⁹Graça Machel (2017). Conhecimento como acelerador da igualdade de género. Palestra proferida no Fórum Económico e Social (MOZEFO). Centro de Conferências Joaquim Chissano, Moçambique, Maputo.

continuado na escola e perpetuado no local de trabalho. Ainda a autora reforçou o seu pensamento, afirmando que a educação, ou seja, o conhecimento é o pilar onde a igualdade de género se forma. Por essa razão, o país deve criar condições para ter-se políticas públicas que permitam o acesso ao conhecimento por parte das mulheres, em igualdade com os homens.

Diante do exposto, compreende-se que as questões de género começam na família e perpassam as escolas e a sua reprodução, naturalmente, podem provocar desequilíbrios na estabilidade dos (as) alunos (as) e interferem no seu desempenho escolar e, as preferências e tratamento diferenciado dos professores (as) aos alunos propiciam os conflitos, conseqüentemente, a violência. Cabe aos profissionais da educação (professores, dirigentes, etc.) promoverem uma educação emancipatória capaz de formar cidadãos críticos, a favor da igualdade e equidade de género na escola e sua família. Contudo, respeitamos que existem as diferenças individuais nos seres humanos em termos de inteligência com algo natural. No ponto a seguir procura-se destacar a interseccionalidade entre a violência e género.

2.4 Interseccionalidade

O conceito de Interseccionalidade foi criado em 1989, por activista americana dos direitos civis, Kimberlé Crenshaw. Ela, parte da sua experiência pessoal da vida académica, com mais dois seus colegas afro-americanos, sendo uma mulher negra, se viu preterida por homens, incluindo homens negros, quando foi convidada a entrar pela porta dos fundos de uma prestigiada agremiação estudantil, a Universidade de Harvard, enquanto um colega negro que a acompanhava poderia entrar pela porta da frente (Nogueira & Miranda, 2022).

Apropriando-se das palavras de Nogueira e Miranda (2022), esse episódio, no qual a diferença de género se evidencia em interconexão com a racial, ou seja, com a violência, revela os marcadores e de suas lógicas excludentes não apenas como elemento circunstancial ou fortuito, visto que traz à tona como essas categorias se interseccionam e potencializam expressões de discriminações próprias e circunscritas a determinados corpos.

A partir dessa experiência e de encontro com inúmeras mulheres negras que já haviam vivenciado situações similares, Crenshaw começou a se dedicar na compreensão do fenómeno das formas de hierarquização entre género e raça (violência), denominado de

interseccionalidade, e como essas discriminações operam juntas, limitando as chances de sucesso (Rosa, 2018).

Nesse sentido, Crenshaw (2002), defende que “a interseccionalidade” analisa as diferentes categorias sociais de identidade e desigualdade como: o género e violência (raça), que não actuam de maneira isolada, mas interagem, criando experiências únicas de privilégio e opressão para indivíduos.

Rosa (2018), corrobora com o posicionamento da Crenshaw, ao sustentar que a interseccionalidade é utilizada na perspectiva analítica como possibilidade de compreender problemas sociais e as consequências estruturais e dinâmicas das intersecções complexas entre dois ou mais eixos de opressões.

Por isso, neste estudo, no conceito de interseccionalidade discute-se a violência e género, sendo dois factores sociais que se interconectam e apresentam características comuns como: históricas, culturais e socialmente construídas, conforme se discutiu no ponto anterior (2.3).

Não obstante, a violência atingir os homens e as mulheres, estas últimas são as maiores vítimas, pois, a motivação subjacente à prática da violência consiste nos significados atribuídos aos papéis desempenhados por homens e mulheres na sociedade. Considerando que, as mulheres são agredidas pelo simples facto de serem mulheres, da mesma forma, na escola as meninas são mais agredidas, pelo facto de vestirem saias curtas, ou seja, por desviarem daquilo que se espera do género feminino (Maito, 2022).

Em suma, a interseccionalidade é a interacção existente entre duas categorias sociais, por exemplo, a violência e género, que definem a identidade do indivíduo e geram certas desigualdades e ganhos para os outros.

A seguir importa trazer o estado da arte da violência (de género) nas escolas, não só em Moçambique, mas também, em dois países dos continentes Europeu e Americano.

2.5 Cenário da violência nas escolas no Brasil, Portugal e Moçambique

Neste espaço expomos, a evolução do estado da arte das pesquisas realizadas sobre a violência (de género) nas escolas no Brasil, Portugal e Moçambique, três membros da Comunidade dos

Países da Língua Portuguesa (CPLP). Ao procedermos assim, pretendemos elucidar a contribuição de perspectivas diferentes e semelhantes nas áreas de Sociologia de Educação e Psicologia, na compreensão deste fenómeno, sobretudo a importância deste trabalho académico no processo de ensino e aprendizagem no mundo, particularmente em Moçambique, para tal, destacamos uma variedade de estudos científicos que abordam o assunto em estudo (Abramovay & Rua, 2002; Amado, 2005; Amaral, 2007; Yamasaki, 2007; Souza, 2008; Pereira, 2016; Albuquerque, 2018; Dias, Gomes & Rabelo, 2022; Banze, 2022).

No Brasil, as pesquisas mostram que a violência atingiu de forma significativa os ambientes escolares como acontece em outros países do mundo. Abramovay & Rua (2002), pesquisadoras brasileiras, no livro intitulado “Violência nas escolas”, pautam que desde 1997, a UNESCO no Brasil iniciou uma série de pesquisas centradas nos temas da Juventude, Violência e Cidadania, apresentando propostas concretas de políticas públicas, com vista a contribuir na busca de alternativas adequadas para a prevenção, redução e erradicação da problemática da violência no ambiente escolar. O autor argumenta que a violência na escola, não deve ser vista simplesmente como uma modalidade de violência juvenil, considerando que para ocorrer expressa a intersecção das três variáveis independentes: o institucional (escola e família), o social (sexo, cor, emprego, origem sócio espacial, religião, escolaridade dos pais, status socioeconómico), e comportamental (informação, sociabilidade, atitude e opiniões).

Nessa pesquisa realizada pela UNESCO, na sua abordagem compreensiva com os estudantes e o corpo técnico pedagógico, os resultados ditaram que um dos maiores problemas em muitas escolas tem sido os gangues e o tráfico de drogas no ambiente escolar e na vizinhança, criando um clima de insegurança. Essa situação belisca a autoridade dos responsáveis pela ordem na escola devido a sua passividade, como forma de resguardar a sua integridade física e psicológica das possíveis ameaças dos malfetores. A título de exemplo, nos depoimentos desta pesquisa é evidenciado que os traficantes utilizam os vendedores ambulantes e os alunos para venda e distribuição de drogas. Os gangues, por sua vez, interferem na vida da escola de várias formas, como: ameaças a alunos, demarcação de territórios onde uns podem entrar outros não, actos de vingança, clima de tensão, entre outros males (Abramovay & Rua, 2002).

As autoras reforçam que nas entrevistas feitas aos alunos, estes afirmaram que a violência nas escolas é uma das causas do desinteresse, da falta de concentração nos estudos, da perda da vontade de assistir as aulas por ficarem nervosos, revoltados, com medo e inseguros, trazendo prejuízo para o desenvolvimento acadêmico e pessoal. Em relação aos professores, também afirmaram que o absentismo é uma das consequências directa das violências e da falta de reconhecimento pelo mérito de seu trabalho, assim como, o sentimento de revolta e a dificuldade de se concentrar nas aulas.

Para Yamasaki (2007), pesquisadora no Brasil, na sua Tese de Doutorado em Educação, apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com o título “Violência no contexto escolar – um olhar Freiriano”, buscou relacionar a violência praticada nas escolas com a violência social. Na sua análise, o cotidiano de escolas públicas e privadas brasileiras vem incorporando ocorrências de múltiplas agressões, registadas ou não, que revelam um desconforto e um descontentamento interno na comunidade escolar. Também, há uma insatisfação externa quanto ao papel insuficiente que a escola tem cumprido nas suas funções sociais, seja no que diz respeito à ausência de significado dos conteúdos aprendidos em sala de aula para o uso na dinâmica do dia-a-dia, como as limitações da formação apreendida na escola para o uso imediato no ambiente de trabalho.

Ampliando a sua análise da violência social, Yamasaki (2007), regista o caso de alguns alunos e alunas que se envolvem em episódios de roubos ou furtos, algumas vezes como protagonistas, outras como vítimas, inclusive de próprios colegas. A autora destaca que, alguns alunos e alunas se envolviam no consumo de drogas, geralmente maconha, no interior ou no entorno da escola.

Esta pesquisa revelou ainda que, a violência escolar deve ser considerada em dois planos, por um lado, a dimensão material e objectiva, por meio das perdas materiais e diferentes agressões físicas, por outro lado, a dimensão simbólica que se caracteriza pela subtil imposição de significações alheias à comunidade com destaque para a rejeição do diferente e a crescente insegurança, medo e receio diante de relações interpessoais.

Ademais, Yamasaki (2007), constatou que os pontos de vistas dos alunos (as) e professores (as) são diferentes e, às vezes convergentes sobre as manifestações de violência escolar. O

olhar dos alunos (as) considera muito mais as assimetrias, discrepâncias, distanciamento, verticalidade nas relações directas. Já os professores (as) percebem, além das assimetrias as implicações pedagógicas das desigualdades e do processo de exclusão social.

Por seu turno Souza (2008), pesquisadora brasileira, no seu artigo intitulado “Violência nas escolas: causas e consequências”, descreve que todos os dias acompanha através da mídia, notícias reportando vários tipos de violência vivenciados ao nível da sociedade brasileira e também internacional. Em particular, observa-se dentro das escolas, crianças e adolescentes cometendo infracções que se caracterizam por agressões verbais, físicas, rabiscar sobre muros, bullings e furtos, sem nenhuma causa aparente que justifique tais acções ou comportamentos. A autora desenvolve o seu argumento destacando que:

As crianças que sofrem privações afetivas, crescem sem família, sem parâmetros, sem uma direcção que age como facilitador, mostrando a realidade e proporcionando a sua compreensão com princípios éticos e morais. Não possuindo o referencial familiar e doméstico, um sentimento de segurança, o indivíduo busca isso fora de casa, na escola, nas drogas e nos mais diversos caminhos (Souza, 2008, p. 127).

Nessa trilha a autora reforça a sua visão ao apontar que, um (a) adolescente que não é educada para respeitar os outros, a partir de noções de valores e cidadania, busca satisfazer as suas vontades e, quando isso acontece ele (a) se torna violento (a), por possuir a violência como valor principal na sua personalidade, como forma de resolver os seus conflitos pessoais. Assim, adolescentes se espelham em modelos, através da imprensa escrita, falada e televisada e até a internet, mostrando muitos casos de assassinatos, roubos, sequestros e tráfico de drogas. Deste modo, faltam modelos humanamente adequados, ou seja, não violentos, para que os (as) adolescentes possam segui-los como modelos positivos e dignos. Entretanto, a autora lembra que, a escola é o espaço social para a formação de cidadãos autónomos, por isso, se faz necessário repensar o seu papel e propor alternativas que amenizem os conflitos vividos no ambiente escolar.

Diferente da visão anterior, Albuquerque (2018), no seu artigo sobre “Reflexos acerca da violência de género no ambiente escolar”, opta por uma abordagem qualitativa e analisa de forma explicita as percepções que os estudantes têm da violência de género. Constatou que o Brasil é um país que mantém altos índices da violência de género e aponta a educação como a arma fundamental para a prevenção e erradicação da violência.

Para o autor, a escola deve tomar a dianteira na desconstrução das ideias da violência que pairam nos alunos e alunas. Ao concluir evoca os educadores a observarem o seu papel social para impulsionar mudanças que levem os alunos e alunas a terem a consciência de que a violência é extremamente nociva, tanto para a família como para a sociedade.

Dias, Gomes e Rabelo (2022), à semelhança de Albuquerque (2018), no seu artigo intitulado “Questões de género e violência na escola: uma revisão de literatura”, um estudo qualitativo de cunho bibliográfico, com o objectivo de analisar as violências de género com base nas pesquisas publicadas. Nos resultados desse estudo constatou-se que as faces das violências atingem todos os espaços do campo social (família, escola, igreja, etc.). Os sentimentos de medo e insegurança gerados pela violência afectam as individualidades humanas e interferem de modo negativo na construção das suas identidades. As desigualdades estabelecidas nas diferenças percebidas entre os sexos tem sido o suporte das manifestações da violência de género.

Portanto, segundo as autoras espera-se que a escola desnaturalize as desigualdades de género nas suas práticas que se reflectem de forma explícita na sociedade. Nesse sentido, são necessárias acções pedagógicas que lutem contra os preconceitos e discriminação de género, haja um ambiente de inclusão, o respeito e valorização das diferenças como forma de prevenção às violências de género que comprometem a dignidade humana.

Sobre as pesquisas feitas em Portugal, Amado (2005), no seu artigo sobre “Contextos e formas da violência escolar” argumenta que a problemática da indisciplina e da violência na escola, tem vindo a constituir uma preocupação cada vez mais generalizado no quadro dos sistemas educativos. Constatou que, a violência não se limita a actos de agressão sobre o corpo do sexo masculino ou sexo feminino, como a violência física e a violência sexual. Engloba, também, as formas mais subtis de agressão psicológica e abuso do poder. Portanto, o que está em causa no acto violento é o ataque a integridade física, psicológica e moral de alguém.

Entretanto, o autor defende que os factores relacionados com o clima social que se vive no contexto em que a escola está implantada podem contribuir para eclosão da violência na escola, considerando que:

A proximidade de elementos perturbadores e desestabilizadores, como bairros sociais degradados, tráfego e consumo de drogas, comércio de bebidas alcoólicas, conflitos raciais, carência de estruturas familiares e sociais de apoio deixando os jovens à mercê de companhias com valores conformistas e desviantes às quais se juntam por uma necessidade de pertença e de protecção, constituem, por certo, contextos de risco empurrando os jovens para a marginalidade” (Amado, 2005, p. 318).

De acordo com Amaral (2007), na sua dissertação de mestrado intitulado “Respostas à violência na escola” num estudo qualitativo de cunho estudo de casos, concluiu que para os alunos e funcionários a violência é apenas a física, enquanto os professores percebem que existem as violências física e verbal (insultos). Constatou que a escola não desenvolveu medidas específicas para reduzir a violência na escola, apesar de a sua existência ser uma realidade. Quando acontece situações de violência, a escola, apenas, conta com o apoio de uma técnica que oferece a assistência psicológica.

Ainda, segundo Amaral (2007), a escola não dispõe de dados sistematizados sobre a violência na escola, o que significa que essa informação não é trabalhada, nem divulgada de forma a haver uma maior reflexão e conhecimento por parte da organização escolar.

Para Pereira (2016), pesquisador Moçambicano, docente na Universidade Pedagógica em Maputo, na sua Tese de Doutoramento em Educação intitulado “Indisciplina e violência escolar: Interpretação de professores de três escolas públicas de ensino secundário geral de Maputo em Moçambique”, os resultados do seu estudo revelaram que, a ocorrência de actos de violência física, verbal e psicológica ultrapassam as regras de comportamento, envolvendo agressões com armas brancas, ofensas morais e simbólicas, rotulações, humilhações, ameaças e insultos. Os professores atribuem as causas da indisciplina e da violência escolar especialmente à violência que os alunos assistem na sociedade moçambicana, à falta de compreensão de actividades de aprendizagem, à falta de educação, à preguiça na resolução das tarefas escolares, aos roubos, ao consumo de drogas e bebidas alcoólicas, à falta de respeito, ao desprezo pelos professores, à perda de valores éticos e morais, à falta de acompanhamento familiar, às influências de novelas, ao cargo político dos pais dos alunos, às aulas desmotivantes, ao fraco domínio dos conteúdos e à não planificação de aulas por parte dos professores, ao pouco espaço na sala de aula e mobiliário escolar, às turmas numerosas; à falta

de material didático, ao regulamento interno da escola desajustado à realidade das escolas e a falta de orientação escolar.

Ademais, a pesquisa de Pereira, revelou também que as características dos alunos que praticam a indisciplina e violência segundo a interpretação dos professores são alunos drogados e viciados, alcoólatras, de pais ricos e pobres, excluídos, com carência afectiva dos familiares próximos, com problemas de socialização na escola e vítima de violência doméstica. Para resolverem esses problemas, os professores recorrem à aplicação de castigos ou punições e, em pequeno número procuram o diálogo com os alunos. Os docentes dizem que os efeitos dos actos de indisciplina e violência escolar, sejam elas físicas ou simbólicas, prejudicam o processo de ensino e aprendizagem, afectam a própria actividade docente, provocam reacções dos próprios estudantes, que organizam emboscadas, lançam pedras e agredem fisicamente os professores ao saírem do edifício da escola.

Ao analisarmos a tese defendida por Pereira, percebemos que a violência nas escolas, quase em todo o País, em particular na cidade e província de Maputo, é uma realidade e tende a aumentar e perturbar o processo de ensino e aprendizagem, e as medidas de enfrentamento adoptadas a título de exemplo, o policiamento no ambiente escolar e expulsão do infractor, sem ser acompanhada por uma grande sensibilização da comunidade escolar têm-se mostrado insuficientes. Hoje em dia, acompanhamos através dos órgãos de informação os relatos de actos violentos protagonizados por alunos ou alunas entre si ou mesmo de alunos (as) contra os professores retaliando algo não confessado, as vezes são situações que constituem casos de polícia porque tornou-se um crime.

Banze (2022), no seu artigo publicado no Jornal Domingo, intitulado “Alunos do Secundário – Consomem álcool, drogas e ameaçam com recurso a canivete colegas da escola”, reporta cenas chocantes de violência em algumas escolas da cidade de Maputo, envolvendo alunos de ambos os géneros. Nas entrevistas feitas, uma das participantes afirmou que, os alunos bebem, fumam drogas, insultam os professores, depois carregam as suas pastas e vão embora, gazetam as aulas principalmente nas sextas-feiras. Outro participante na entrevista da mesma escola, contou que ao consumir bebidas alcoólicas fazem muito barulho e ameaçam aquele que demonstra não gostar desse comportamento.

O autor trouxe na sua reportagem mais revelações que denunciam a prática da violência numa outra escola da cidade de Maputo, onde uma das suas entrevistadas reforça que, ver colegas embriagados na sala de aulas passou a ser comum. O consumo é feito nas “barbas” dos professores, considerando que os alunos e/ou as alunas metem o álcool nos bebedouros, para que se pense que levam água ou sumo. A outra aluna entrevistada, também, disse que o facto mais preocupante ainda no ambiente escolar assiste-se a prática de pugilismo, ver colegas a lutar e aleijar-se até dentro da escola. Segundo o Banze (2022), todas estas cenas deixam os adolescentes em alvoroço, como deu exemplo de uma das entrevistadas, que afirmou estar com medo, falou com o pai e este prometeu-lhe transferir para uma outra escola segura.

Nessas pesquisas, de Pereira (2016) e Banze (2022), em Moçambique, no entendimento do pesquisador está patente a face da violência (de género) nas escolas, o que torna uma situação preocupante e arrepiante, olhando os contornos da sua manifestação que caracterizam-se em ameaçar, insultar, ofender, ferir e humilhar os (as) outros (as) colegas, seja dentro ou fora da escola. Está na hora de despertar a nossa consciência, no sentido de cortarmos o mal pela raiz, antes que seja tarde demais para agirmos como uma sociedade. Atenção, não existe violência pequena porque as suas proporções podem ser nefastas no desenvolvimento cognitivo e mental dos alunos e alunas e hipotecar o futuro deste País.

2.6 Educação

A educação é um processo que vem se desenvolvendo ao longo dos séculos. A sua conceptualização não é uma tarefa fácil, é complexa, sendo uma palavra polissémica. Etimologicamente, o termo educação provém da palavra educar, que em latim é “educare”, significando alimentar e cuidar, assim como, “educere” que é trazer à luz e conduzir para fora.

De acordo com Delors (1996, p. 91), “a educação é um processo de construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir”. Ademais, ressalva o autor que mais do que nunca, a educação tem um papel essencial, em conferir a todos os seres humanos a liberdade, pensamento, discernimento, sentimento e imaginação que necessitam para desenvolver os seus talentos e serem donos do seu destino.

No entendimento de Teixeira (2013), a função de educar é divergente entre família e escola, já que a primeira se encarrega da tarefa de socialização do indivíduo, ensinando-o valores e comportamentos passíveis de aceitação pela sociedade, a segunda é responsável por oferecer conhecimentos sociais de acordo com o contexto social vigente e preparar o indivíduo para conviver nesse meio. Nessa ordem de ideia, o autor destaca que,

A escola é uma instituição social com objectivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afectivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores) que, aliás, deve acontecer de maneira contextualizada, desenvolvendo nos discentes a capacidade de se tornarem cidadãos críticos e participativos na sociedade em que vivem. Portanto, deve oferecer situações que favoreçam o aprendizado, onde haja sede de aprender e também razão, entendimento da importância desse aprendizado no futuro do aluno (Teixeira, 2013, p.16).

Na perspectiva de Durkheim (2011) para que exista a educação é indispensável que os adultos exerçam uma acção sobre os jovens. Nesse prisma Durkheim, na sua obra Educação e Sociologia, apresenta o conceito da educação da seguinte forma:

A educação é acção exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que ainda não estão preparadas para a vida social; tem como objectivo suscitar e desenvolver na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, exigidos pela sociedade política no seu conjunto, e pelo meio específico que a criança, particularmente se destine (Durkheim, 2011, pp. 53-54).

Reforçando o seu pensamento, Durkheim defende que a educação é uma socialização metódica das novas gerações, e em cada indivíduo existem dois seres. Um deles diz respeito a nós e aos acontecimentos da vida pessoal, o outro é um sistema de ideias, sentimentos e hábitos referentes ao grupo social em que pertencemos, como: grupos religiosos, profissionais, crenças, práticas morais entre outros, formando assim o ser social. A formação desse ser social, constitui o objectivo da educação.

Para Cesário, Mezacasa e Freitag (2016), a educação no ambiente escolar não se limita em passar informações, conteúdos prontos e acabados, vai além disso, pois significa ajudar o ser humano a tomar consciência de si mesmo e dos outros em sociedade, preparar o cidadão para a vida, desenvolver o senso crítico do indivíduo. Neste sentido cabe à escola e família proporcionar e incentivar a busca de conhecimentos e o desenvolvimento em sociedade.

Ainda, a escola tem uma especificidade, a obrigação de ensinar com clareza os conteúdos específicos de áreas do saber, escolhidos como sendo fundamentais para a instrução de novas gerações. O problema de os alunos e alunas aprenderem a expressão numérica é tarefa da escola. Família nenhuma tem essa obrigação. Por outro lado, professora alguma tem de dar "carinho maternal" para seus alunos ou suas alunas. Mas, o amor, o respeito e a confiança, pode dar como professora e membro adulto da sociedade (Szymanski, 2011).

Na óptica de Polonia e Dessen (2005), cabe a instituição de ensino, neste caso a escola, o reconhecimento da importância da colaboração dos pais/encarregados de educação no projecto escolar, o auxílio as famílias no exercício do seu papel na educação, no desenvolvimento e no sucesso profissional de seus filhos e, concomitantemente, na transformação da sociedade.

Ademais, Cesário, Mezacasa e Fraitag (2016), afirmam que, o ambiente escolar é um lugar privilegiado para a formação de pessoas. Assim sendo, este ambiente deve ser agradável e acolhedor para os cidadãos que o frequentam e buscam um ensino e aprendizagem de melhor qualidade. Além de conforto, segurança e interatividade com o ambiente e com as pessoas próximas, este estabelecimento deve estar preparado para o atendimento de todos, sejam do género feminino ou masculino.

Portanto, a escola e família devem estabelecer relações de colaboração para alcançarem os seus propósitos na educação (escolar) dos alunos e alunas, sobretudo existir a intersubjectividade¹⁰ entre o educador e o (a) educando (a). A escola deve encorajar a participação da família no acompanhamento das actividades escolares, pois, a educação é dever e tarefa de todas as instituições sociais. Nesse sentido, percebe-se que a educação não se restringe aquela que é desenvolvida apenas na escola, pois, ela começa no ambiente familiar onde os filhos recebem os valores nobres como o respeito mútuo, a capacidade de diálogo nos conflitos, aprender o certo e o errado, a responsabilidade pelas suas acções, a solidariedade com outros e não usar a violência.

¹⁰ Intersubjectividade entre educando e educador se realiza quando o educador reconhece no educando um ser que não é uma "tábua rasa", um folheto de papel branco, mas possui uma densidade de conhecimento, a partir da qual tem início a educação escolar (Sampaio, 2002. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.3, n.7)

Neste estudo, abordamos a educação na perspectiva de Durkheim, pois, encaramos a educação como um processo contínuo e de orientação guiado pelos mestres ou experientes às novas gerações, com vista a desenvolver nelas, o conhecimento científico, a capacidade crítica e sua integração na sociedade. Ademais, a educação pode servir como um instrumento fundamental na mudança de concepções, considerando que nas relações de género entre homens/meninos e mulheres/meninas ainda existem uma grande assimetria tanto na família como na escola.

2.7 Factores que levam os adolescentes a prática da violência (de género) nas escolas

Existem uma variedade de factores que concorrem para levar os adolescentes (os alunos e as alunas) a praticarem a violência baseada no género nas escolas. Neste espaço procuramos elencar e discutir aqueles que pelo seu impacto, nós consideramos como os principais, obviamente, um e outro factor pode escapar no nosso horizonte. Para Yamasaki (2007), as atitudes que envolvem as violências nas escolas carregam, em parte, motivações oriundas dos contextos social e cultural vividos pelos sujeitos escolares, contextos esses que podem ser internos e externos à escola.

De uma forma geral, observa-se que os actos agressivos reproduzidos por alunos (as) e professores (as) podem estar relacionadas ao que eles (as) presenciam ou vivem no contexto familiar ou social, mesmo não sendo comportamentos aceitáveis socialmente. O indivíduo que possui comportamentos agressivos na escola, muitas vezes sofre ou presencia actos de violência, pois geralmente está cercado por instrumentos e situações que remetem à violência (Souza, 2008).

Nesse sentido, as experiências traumáticas que vivenciam os adolescentes nas suas famílias a partir de uma separação ou divórcio litigioso dos seus pais, brigas constantes, insultos, a falta de respeito mútuo, e empurrões a sua frente constituem uma violação dos seus direitos. Adicionando, a ausência da figura paterna ou materna no seu crescimento, a falta de supervisão e determinação de limites na sua conduta, abusos físicos e psicológicos que sofreram na família ou outro grupo social independentemente do seu género e, este ambiente da falta de educação e tolerância pode tornar as crianças e adolescentes arrogantes e replicarem essas atitudes na escola, serem pessoas violentas com os colegas e/ou com os seus professores para descarregarem as suas frustrações.

Silva, Moraes e Rocha (2017), admitem como nós, que a violência não é expressão unilateral do temperamento violento, ela origina-se conjuntamente no seio familiar, ou seja, é formada por elementos que emanam do próprio pensamento social. É facto que a violência baseada no género, como fenómeno social, encontra-se presente em todas as classes e tipos de cultura.

Alargando o horizonte do seu posicionamento, as autoras argumentam que o fenómeno da violência baseada no género na escola pode ser explicado como uma questão cultural que encontra o seu incentivo da sociedade para que os homens/meninos exerçam sua força de dominação e potência contra as mulheres/meninas, sendo estas dotadas de uma virilidade sensível. Dessa forma, as violências físicas, sexual, moral não ocorrem isoladamente, visto que estão sempre relacionados à violência psicológica.

Os jovens de sexo masculino e feminino passaram a conviver mais entre si e construíram uma sociedade com suas próprias escalas de valores e normas de convivência, muitas vezes contrárias as normas familiares e escolares (Galvão et al., 2010). Assim, existem discrepâncias das expectativas da família e escola com as expectativas dos alunos e alunas hoje, em relação aos estudos, comportamento, forma de vestir, o respeito mútuo, a solidariedade, a responsabilidade e a comunicação com as outras pessoas que são valores nobres.

Esses desencontros dos alunos e alunas com a escola e sua família podem ser influenciados por grupos de pares onde estão inseridos e convivem, considerando que a condição exigida para fazerem parte de um certo grupo social precisam sujeitar-se a caprichos condenados pela sociedade. Para Abramovay e Rua (2002), esses grupos designam de “ganguers”, que podem interferir na vida da escola de inúmeras maneiras como: ameaças a alunos, demarcação de territórios onde uns podem entrar e outros não, actos de vingança, clima de tensão e outros malefícios.

Outro factor relevante associado à violência nas escolas tem sido o consumo excessivo de bebidas alcoólicas e outras drogas por parte de alunos e alunas, esse problema, as vezes começa no espaço familiar perante a permissividade dos pais/encarregados de educação em deixarem os seus filhos (as) provarem o álcool enquanto ainda são menores e, na escola usam a mesada que recebem dos seus pais ou encarregados de educação para esses fins. Adicionando, a influência de amigos (as) nos convívios ou acabam por convencer o

adolescente a beber ou drogar-se e aos poucos ganha-se o vício. Também a existência de barracas perto da escola constitui uma atracção forte para aderência ao álcool e compra de drogas e, depois do seu consumo tanto os alunos como as alunas ficam vulneráveis a actos de violência.

Abramovay e Rua (2002, p. 30) afirmam que “[...] os bares próximos às escolas, são frequentados por alunos em grupos ou turmas que, quando consomem bebidas alcoólicas, podem se envolver em práticas violentas”. Ademais, o consumo de drogas pelos adolescentes e jovens tende a ganhar proporções cada vez maiores em muitas escolas nas grandes cidades moçambicanas. É habitual observar-se alunos e alunas sob o efeito de álcool e outras drogas no recinto escolar e em particular, na sala de aula. Essa atitude, muitas vezes conduz ao (a) consumidor (a) um comportamento agressivo, interferindo no comportamento no percurso normal do ensino e aprendizagem e ao baixo aproveitamento escolar (Sunde, 2019).

Outro aspecto que contribui para o cenário da violência escolar é o contexto onde a escola está localizada, ou seja, o bairro, pode ter influência significativa no interior escolar. Partindo deste pressuposto, se a escola se encontra em um bairro violento, conseqüentemente ela enfrentará problemas de violência e de indisciplina dos alunos e alunas devido a este factor, com o agravante da disposição do álcool e das drogas (Meinhart & Santos, 2020).

As práticas violentas nas escolas, também, podem ser o resultado das desigualdades sociais existentes entre os alunos e alunas, considerando as carências que têm devido a pobreza e com poucas oportunidades de acesso ao mercado de trabalho, gerando um certo desconforto nos mais necessitados e começam a desenvolver uma auto estima baixa, ficam arrogantes e com raiva em relação aos colegas que zombam deles por serem pobres e agridem qualquer um que lhes aparece a sua frente, seja seu colega ou professor.

Ademais, a exposição constante à violência transmitida pelos meios de comunicação social e sem nenhuma censura dos programas por quem de direito, pode levar os alunos e alunas a imitarem os modelos da sua preferência, pois, assistem cenários de agressão física e moral como algo natural e ficam estimulados para a sua prática na sociedade. Obviamente, existem adolescentes que mesmo assistindo esses episódios violentos, dificilmente comportam-se de

forma grosseira e cruel com os outros, o que os distinguem daqueles que colocam em prática as barbaridades assistidas.

Nessa linha do pensamento, Rodrigues, Assmar e Jablonski (2002) sustentam que, a televisão, como um poderoso veículo de informação, dissemina novas técnicas de ataque e de maus-tratos aos outros, até então desconhecidas ou não disponíveis, e tais comportamentos possíveis, uma vez adquiridas, tendem a ser usados nos contextos apropriados, como a violência no contexto escolar. Os autores lembram a diferença de gênero nas escolhas porque um número significativo de meninos opta pelos heróis agressivos, enquanto as meninas optam por músicos. Sem descurar que algumas meninas, também, podem tornar agressivas e violar as normas sociais.

Do mesmo modo, as normas sociais que apoiam a autonomia de professores sobre as crianças e adolescentes podem resultar na legitimação do uso da violência para manter a disciplina e controle (UNESCO, 2019), entretanto, essa situação acontece, quando o professor usa de forma inadequada a sua autonomia, ignora que a aluna ou aluno é sujeito da sua própria aprendizagem, não respeita as suas convicções, tenta humilhar, cortar as suas iniciativas e participações no debate do assunto abordado. Esse ambiente desconfortável que se instala na sala de aulas é propício para eclosão da violência.

Por conta das divergências contra os (as) professores (as), muitos alunos e alunas adoptam como meio de expressão e manifestação de descontentamento a lesão contra o património de um determinado professor (a), como deixar seus carros arriscados, pneus furados ou realização de pequenos furtos e até mesmo cercar-lhe na saída para cobrar a humilhação sofrida (Yamasaki, 2007).

Portando, a relação entre os alunos (as) entre si deve ser excelente e facilitar uma comunicação profícua, bem como, o (a) professor (a) e aluno (a), como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem devem estar unidos e desenvolver um ambiente escolar sem violência. A escola é um espaço privilegiado da construção de identidades, da busca contínua do saber, desenvolvimento do pensamento crítico e autonomia em direcção a emancipação. Logo, a escola não pode e nem deve ser um espaço que se trava duros conflitos

que colocam em causa a saúde mental dos alunos e alunas, assim como, dos próprios professores (as) e outros utentes a escola.

2.8 Violência na escola e suas implicações na educação e comportamento

Os episódios violentos geralmente são impactantes e de difícil reflexão imediata por quem é vítima ou potencial vítima, de alguma situação violenta: choque e o trauma tendem a acentuar os sentimentos de perigo e de insegurança (Yamasaki, 2007).

De acordo com Souza (2008), o aluno ou a aluna vítima de violência, além de reproduzi-la, pode reagir através de uma mudança brusca de comportamento. Falta de atenção, baixa autoestima, variação de humor e agressividade são alguns sinais aos quais pais e educadores devem estar sempre atentos. No entanto, apesar de a violência ocorrer dentro das escolas, não é sempre gerada pela escola em si, pois, também existem factores externos como: famílias desestruturadas, narcotráficos, conflitos sociais, etc. Desta forma, se faz necessário identificar os tipos de violência sofridas pelas crianças, para melhor compreender seus reflexos no ambiente escolar.

Portanto, a violência exercida pelos professores e colegas podem deixar as crianças e adolescentes, bem como as testemunhas, com medo de ir à escola, interferindo em sua capacidade de concentração em sala de aula e na participação das actividades escolares. Eles correm o risco de faltar as aulas, evitar actividades escolares ou abandonar de vez a escola, o que produz um impacto negativo no desempenho e resultado académico, educação futura e possibilidade de emprego (UNESCO, 2019).

Ademais, a vivência de tamanha violência pode comprometer a estabilidade emocional e dificultar a capacidade de dar resposta aos projectos da vida. Em consequência, o aluno ou aluna tem grandes dificuldades de fazer amizades e o seu desempenho escolar é fraco. Essa razão lhe leva a repetir pela segunda vez ou mais a mesma classe, sem esperança de passar porque não tem motivação pela vida, em particular nos estudos (Xerinda, 2015).

Gomes e Bittar (2021), reforçam ao referir que a violência baseada no género que ocorre no ambiente escolar gera impactos negativos em todos os actores sociais envolvidos nessa configuração, acarretando danos físicos, psicológicos, prejuízo nas relações interpessoais e

familiares, dificuldades no rendimento escolar, desistência da escola, agressividade, mudanças de comportamento, dentre outros factores associados.

É preciso registar que, as grandes dificuldades experimentadas pelos (as) professores (as) na vida quotidiana, devido a baixa remuneração, com carga excessiva de aulas para suprimir o baixo salário, deixa este profissional estressado, desmoralizado e desvalorizado por falta de reconhecimento do seu papel na sociedade. Esta situação impacta na actividade profissional do (a) professor (a) porque alguns alunos (as) que saem de famílias ricas, cujos pais/encarregados de educação ocupam cargos de chefia em várias instituições sociais podem não respeitar a sua autoridade e facilmente entram em choque. Nisso, o professor (a), também pode sentir o desconforto e perante um problema de fácil resolução perde a compostura e envolve-se em actos violentos com os seus alunos (as) na tentativa de manter a disciplina da turma. Logo, o respeito mútuo, a dinâmica de aprendizagem e o bom clima do ambiente na sala de aulas ficam quebrados.

A prática do bullying (outra forma de violência) pode agravar alguns dos problemas preexistentes nas suas vítimas, a título de exemplo, a fobia escolar: caracteriza-se pelo medo intenso de frequentar a escola, ocasionando repetências por faltas, problemas de aprendizagem e/ou evasão escolar. Quem sofre de fobia escolar passa a apresentar diversos sintomas psicossomáticos e todas as reacções do transtorno do pânico, dentro da própria escola; ou seja, a pessoa não consegue permanecer no ambiente onde as lembranças são traumatizantes (Esquierro, 2011).

Segundo Cardia e Cinoto (2012), a exposição à violência, também afecta as atitudes, os valores e as crenças em relação as causas e ao uso da violência, aumentando a probabilidade de que esta seja encarada como uma reacção razoável e apropriada para uma situação, como aceitável para se proteger a honra masculina ou feminina, estimulando uma cultura de violência.

Portanto, na cultura de violência o mundo passa a ser categorizado entre fracos e fortes, nessa relação no lugar do agressor é depositado o temor e ódio e quem ocupa o lugar da vítima constitui-se objecto de desprezo e indiferença por parte do agressor. Nesta perspectiva, sentimentos como compaixão, consideração, culpa ou responsabilidade diante do semelhante

desaparecem do vocabulário. Ademais, a vulnerabilidade frente ao risco torna-se constante na vida dos indivíduos. O clima de insegurança e medo de ser agredido começam a ser generalizados. Os indivíduos passam a encontrar inimigos em todos os lugares e a violência como forma de defesa ou de ataque torna-se um elemento importante (Abramovay et al., 2010, citando Costa, 1993).

Nesse sentido, as vítimas de violência sejam alunos ou alunas podem desenvolver sentimentos de culpa, baixa autoestima, rebeldia, insegurança e medo de se relacionar com as pessoas e até dificuldades de estabelecer limites porque não foram devidamente construídos na sua estrutura familiar e outras instituições sociais. Eles ou elas vivem com alto nível de estresse e podem transformar-se em pessoas violentas como mecanismo de defesa. Entretanto, os agressores (as) podem ter a tendência de dominar mais o outro (a), desenvolver o orgulho e ódio com os colegas como resultado do déficit de afecto e falta de limites na sua conduta a partir da sua família.

Diante do exposto, percebe-se que a escola sozinha não está em condições de reverter esse processo da violência de alunos (as). Daí que precisa do apoio incondicional da família através da educação do berço dos (as) alunos (as) inculcando bons modos de comportamento com outras pessoas e políticas públicas flexíveis e aplicáveis que respondem os direitos e expectativas de todos (as) na escola, sem recurso a violência.

2.9 Estratégias de enfrentamento da violência nas escolas

A busca desenfreada por parte dos profissionais da educação, gestores escolares, professores, pais/encarregados de educação, comunidade escolar e Estado, pelas soluções para enfrentar a violência escolar, fenómeno que vem ganhando espaço no ambiente escolar hoje em dia, ainda não surtiram os efeitos desejados. É difícil enfrentar a violência usando outra violência, como a expulsão do aluno ou aluna que agrediu um (a) colega. Este tipo de medida punitiva se não for acompanhada de sessões de sensibilização pode constituir um sério risco de fortificar os grupelhos da rua com mais membros nas suas fileiras e com possibilidade de se tornarem mais violentos porque nada mais têm a perder, senão fazer emboscadas para os seus alvos preferidos.

Concordamos que a violência baseada no gênero nas escolas seja enfrentada com firmeza, mas recorrendo as medidas pedagógicas que levem os infratores a tomarem a consciência da maldade que provocam a todos utentes da escola, terem a oportunidade de reeducação, serem supervisionados as suas actividades e evitar-se os preconceitos e discriminação a respeito deste grupo de alunos (as), de forma a se criar espaço de regeneração. Parafraseando Yamasaki (2007) é importante apontar caminhos adequados de enfrentamento deste fenómeno distanciando-se de ajustes de contas que não se limitam a eliminar um ou outro sujeito indesejável, envolvido ou envolvida nos gestos e actos de violências no contexto escolar e seus arredores.

O diálogo é o caminho primordial para o enfrentamento da violência de gênero nas escolas, com a participação activa e engajamento dos profissionais da educação, professores, pais/encarregados de educação, incluídos os próprios alunos e alunas, pois a união faz a força, todos devem caminhar para um único sentido. Um diálogo construtivo na base do respeito mútuo e reconhecimento das diferenças individuais é muito importante, e quando as decisões são tomadas em consenso não há espaço de responsabilização e culpabilização, como tem acontecido entre a família e escola no que diz respeito a educação dos alunos e alunas; cada um vai fazer a sua parte em prol de desenvolvimento harmonioso deste mesmo educando, livre de ser agente da violência.

Souza (2008) corrobora com a nossa visão, ao defender que toda a equipe escolar deve apostar no diálogo, como ferramenta importante no combate a violência. Discutir os assuntos conflituantes existentes no interior da escola é tão importante quanto discutir o planeamento das aulas, e programas escolares, promover a troca de experiências vivenciadas por aqueles envolvidos no processo de formação do indivíduo, significa a valorização do trabalho em equipe, em oposição às formas fragmentadas de resolução que, muitas vezes, não produzem efeitos positivos.

Hoje, os alunos e alunas não são “tábuas rasas”, carregam consigo um manancial de conhecimentos que precisam ser moldados, o estabelecimento de regras de comportamento e do seu desempenho deve acontecer num clima de negociação entre os (as) professores (as) e alunos (as). Quando a palavra do (a) professor (a) é a “primeira e a última”, sem ter escutado

activamente os seus alunos (as) quebra os vínculos de bom ambiente que reinava na sala de aulas, semeia-se a desconfiança e os alunos (as) são colocados e/ou assumem uma posição de objectos de um processo que deviam ser sujeitos activos da sua aprendizagem. Nesta trilha importa destacar que,

É imperiosa que a matéria explicitada pelo professor seja correlacionada a realidade vivenciada pelo estudante, a fim de proporcionar a ele uma conexão com a sua vida. Isso se dá por meio da educação democrática, da construção de um espaço que permita que o aluno expresse suas vontades, que leve em consideração e respeite a opinião de estudante, assim, nasce outra forma de enfrentamento a violência. Se o aluno é escutado, se os professores conseguem identificar o cerne dos conflitos no ambiente da sala de aula, é possível minimizar estes acontecimentos conflituosos e consequentemente a violência no ambiente escolar (Babiuk, Fachini & Santos, 2013, p. 10).

Face a isso, a outra estratégia de enfrentamento é a flexibilidade dos gestores das escolas na criação de condições necessárias que facilitam a formação e capacitação contínua dos professores (as), dotá-los de competências e ferramentas pedagógicas, também em matéria da violência na escola e género, para dinamizarem os debates e reflexões nas sala de aulas com conhecimento da causa, saberem lidar com manifestações de violência na escola e ajudarem os alunos e alunas a resolverem os seus conflitos de forma pacífica.

Para além, do desenvolvimento de um programa eficaz de protecção às vítimas e testemunhas de violência de género nas escolas coordenada pelos próprios adolescentes e jovens de ambos os géneros sob a assistência de uma equipe multissetorial, de modo que, os (as) alunos (as) tenham espaço de problematizar e discutir sem machismo a violência baseada no género no ambiente escolar e outros assuntos relevantes que provocam conflitos, estresse e baixa a autoestima devido aos efeitos que sofrem dessas práticas indecentes. Esses espaços de encontros são fundamentais, em particular para o aluno (a) desabafar as suas preocupações e ter consciência de ser ouvida, fortalece-lhe e encontra o apoio que precisa.

Outra estratégia passa por revitalização do policiamento comunitário que se estende até ao espaço escolar. A acção coordenada entre a comunidade (escolar) e a polícia pode ajudar na devolução da paz e segurança nas escolas, sobretudo prestar-se atenção ao contexto sócio histórico onde está inserida a escola, pois, a intensidade da violência é diferente depende do local. A presença da polícia na escola é importante, não para espancar os alunos (as) e

professores (as) mas como um dos educadores na mediação de conflitos, consumo de bebidas alcoólicas e outras drogas e na travessia de trânsito para se evitar acidentes. Também, ocorrem casos extremos nas escolas que exigem a reposição da legalidade e defender a integridade de todos e todas, sensibilizar a comunidade a distanciar-se das práticas violentas e em último caso responsabilizar o infractor pela sua conduta desajustada.

Nessa ordem de ideia, um aluno (a) não pode ser tratado como um “delinquente”, mas sim, como um adolescente detentor de direitos, e vítima de um sistema de sociedade baseada na exploração e na opressão. É necessário que a direcção da escola e o seu corpo docente compreendam que a Educação vai muito além do ensino de conteúdos, e devem proporcionar uma Educação para a vida (Babiuk, Fachini & Santos, 2013). As escolas, também, são capazes de fornecer as alunas e os alunos as habilidades necessárias para que se comuniquem, negociem e resolvam os problemas de forma pacífica, bem como promover valores de tolerância, respeito, solidariedade e promover a não-violência na comunidade em geral (UNESCO, 2019).

Outro aspecto necessário à comunidade escolar, é o acesso aos profissionais específicos como psicólogos e assistentes sociais; esses profissionais actuariam na promoção de reuniões e debates que conscientizassem sobre o papel da família, sobre os efeitos das drogas e da violência, suas manifestações, e como detectar a sua presença a partir do ambiente familiar até na escola (Souza, 2008).

A outra estratégia importante é a adopção de políticas públicas participativas em que a comunidade escolar sente-se envolvida com outros actores sociais e reconhece os benefícios de ter uma escola livre de violência (de género) e seus arredores. O engajamento da comunidade é crucial, pois, tanto as vítimas como os (as) agressores (as) de uma violência saem das famílias e da própria comunidade, assim, ela pode ajudar na identificação daqueles (as) que contribuem para criar um ambiente de medo, insegurança e pânico na escola e seus arredores, com vista a sua neutralização e entregues as autoridades, e com base nas normas vigentes serem responsabilizados pelos seus actos violentos nas escolas.

Meinhart e Santos (2020), defendem que a escola sozinha não tem o poder de reverter esse processo de violência na escola, a título de exemplo, de alunos (as) entre si ou das crianças e

dos jovens em relação à figura do (a) professor (a); ela precisa do apoio da família, ensinando a ter respeito e a se comportar educadamente com outras pessoas e do Estado na implantação de políticas públicas que visem os direitos económicos e sociais dos sujeitos. Juntas, essas três esferas podem reverter essa situação e tornar a escola um ambiente de boa convivência.

A Escola e família devem buscar uma mudança de paradigma na educação das crianças e adolescentes, construindo uma educação pela e para a afectividade. O exercício de afecto e respeito entre os membros de uma família e da escola é prática de toda educação estruturada, que tem no diálogo o suporte das relações humanas. A verdade e a confiabilidade são factores determinantes na relação entre pais e filhos e na instituição escolar para consolidar o processo evolutivo e formativo do ser humano (Esquierro, 2011).

Portanto, a escola sendo num espaço de convergência de diferentes actores sociais, cada um com a sua cultura, seus pensamentos e sentimentos sobre o mundo, uma das formas de evitar potenciais actos violentos é assumir o papel de promoção dos direitos humanos, diminuição das desigualdades sociais, estereótipos e baixa auto-estima no seio dos alunos e alunas. Ainda a escola deve promover constantemente nos seus programas as palestras, os seminários e os debates para a discussão de temas transversais como violência baseada no género nas escolas, consumo de bebidas alcoólicas e outras drogas, de modo a desenvolver nos seus alunos (as) e professores (as) o pensamento crítico e uma abordagem construtiva.

Diante disso, a outra estratégia consiste em proibição de venda e consumo de bebidas alcoólicas e drogas, aos menores de 18 anos de idade, nas escolas e nas imediações de estabelecimento de ensino, como as barracas. Essa estratégia só faz sentido, quando o Decreto nº 54/2013, de 7 de outubro (Moçambique, 2013), for aplicado por quem de direito. De igual modo, as escolas, os profissionais de educação, embora não substituam a família, cabe-lhes a realização de uma efectiva intervenção pedagógica através de ministração de conteúdos ilustrativos dos malefícios do consumo de drogas, persuadindo os jovens alunos a não seguirem por este caminho (Resolução nº 15/2003, de 4 de abril - Moçambique, 2003).

Ademais, uma proposta curricular bem formulada, reflectida e pensada é fundamental para o sucesso da aprendizagem do aluno e principalmente por tornar a escola um ambiente agradável e cativante aos olhos dos alunos, pais, professores e da sociedade de forma geral. Os

professores devem unir o conhecimento científico e a prática do dia a dia para se trabalhar com as crianças e adolescentes sobre os mais diversos assuntos.

A planificação dos currículos, actividades extracurriculares e outros programas de educação em Moçambique devem apresentar alguns conteúdos que abordam os temas de violência (de género) nas escolas e as drogas, com o mesmo nível de relevância dos demais em todos os estabelecimentos de ensino desde o nível primário e em outras instituições sociais, com vista a consciencializar tanto as meninas como os meninos do perigo que correm como vítimas ou agressores quando se envolvem em situações de violência, sobretudo, as suas implicações na educação e comportamento, da necessidade de absterem-se dos actos macabros e denunciar a partir dos pequenos focos da existência desses grupos à direcção da escola e aos professores, e não primarem pela cultura de silêncio porque só favorece para os agressores estenderem o seu campo de acção.

2.10 Quadro teórico

Neste espaço expomos o quadro teórico que nos auxilia na compreensão do fenómeno da violência (de género) nas escolas. Dentre as diversas abordagens explicativas existentes no esclarecimento da violência, nós adoptámos duas: a Teoria de Aprendizagem Social de Albert Bandura e da Cultura de Violência de Freire Costa. Apesar dessas abordagens elucidarem uma perspectiva psicológica e outra sociológica, respectivamente, não formam uma dicotomia, pelo contrário complementam-se na sua diversidade. Ambas abordagens procuraram explicar as motivações que levam os indivíduos a seguirem o caminho da violência em qualquer contexto social.

A Teoria de Aprendizagem Social de Bandura, psicólogo canadense, behaviorista da linha contemporânea, explica o comportamento em termos de interacção recíproca contínua entre determinantes cognitivos, comportamentais e ambientais. Nesse processo recíproco, está a oportunidade de as pessoas influenciarem o seu destino e os seus limites. Essa concepção do funcionamento humano não torna as pessoas ao papel de objectos imponentes controlados por forças ambientais, nem ao papel de agentes livres que podem se tornar o que quiserem. Então, a pessoa e o seu ambiente são determinantes recíprocos um do outro (Paludo, 2012).

Bandura ampliou a sua teoria, partindo dos pressupostos do condicionamento operante de Skinner, behaviorista radical que considerava a aprendizagem como resultado do reforço directo após a apresentação do comportamento desejável, ou seja, para ocorrência de uma acção é necessária oferecer uma recompensa. Entretanto, Bandura segue a proposta comportamentalista, mas vê o comportamento humano por uma perspectiva cognitiva, dois componentes importantes para a compreensão de relações sociais. Acredita que o indivíduo pode aprender por meio do reforço vicário. Para ele, o indivíduo pode aprender através da observação do outro e suas respectivas consequências (Paludo, 2012).

Neste sentido, Bandura et al. (1963), argumenta que as crianças e adolescentes que estão expostos com frequência a modelos agressivos na família, na escola e meios de comunicação social, em particular a televisão onde os modelos são filmados, maior será a ocorrência da aprendizagem e reprodução desses comportamentos agressivos, tomando em conta que se processa através da observação e imitação.

Além do simples acto de observação, diversos factores estão envolvidos na facilitação deste modelo de aprendizagem, como o status do modelo, o sexo, os papéis que ocupa dentro do contexto familiar, social e sistema cultural. A título de exemplo, os meninos são reforçados a agir imitando os comportamentos típicos do pai, enquanto as meninas são reforçadas a fazer o mesmo em relação a mãe. Logo, se uma criança do sexo masculino observa o comportamento agressivo do pai e percebe as recompensas adquiridas como consequências dessa forma de agir, aprende com mais facilidade do que se observasse o mesmo comportamento a ser emitido por uma pessoa de sexo feminino. Também, o grau da importância que o (a) mesma (o) ocupa nas relações sociais estabelecidas, sejam reais ou imaginárias, podem tornar a aprendizagem por observação mais provável de ocorrer (Vieira, 2007).

Os principais modelos que as crianças e adolescentes possuem são os seus pais/encarregados de educação, os professores e seus ídolos na sociedade por causa dos seus papéis sociais indispensáveis. Todavia, a observação do (a) modelo (a) não é feita passivamente, para que um certo comportamento seja praticado é preciso que o (a) modelo (a) seja atractivo (a), desperte o interesse e motivação das crianças e adolescentes, de maneira a facilitar a sua

representação mental. Por isso, o comportamento violento é aprendido como acontece com outros comportamentos sociais. Nessa senda, o autor argumenta que,

Para uma criança imitar algum comportamento, primeiro ela precisa observar, depois de isso reter essa informação na memória. Afinal, se não prestamos atenção não gravamos nada. Mas para reproduzir esse comportamento, ela tem que ser capaz de avaliar se o contexto é propício. Como ela faz isso? Prevendo as consequências, ela já sabe prever pois, gravou essas informações quando observou o comportamento de outro. Se a criança avaliar de forma positiva o contexto ela poderá se sentir motivada a repetir o que aprendeu observando (Paludo, 2012, p. 8).

Para além da teoria de aprendizagem social, contamos com o contributo da abordagem de “cultura de violência”. Abramovay et al. (2010), afirmam que a problemática da cultura de violência tem sido discutida por alguns autores como Costa (1993) e Rocha (1999).

“A cultura de violência segue regras próprias e expõe os indivíduos a constantes danos físicos e morais, a violência começa a gerar expectativas, a fornecer padrões de respostas, de certo modo estimulantes. Pressupõe que só a força resolve os conflitos emergentes dia a dia. Assim, constrói-se a ideia de que a brutalidade é inevitável e a violência, um fenómeno necessário à nossa vida” (Abramovay et al., 2010, p. 41, citando Costa, 1993).

Estes autores ampliam os seus argumentos defendendo que na constituição de cultura de violência é necessário que a ela se torne vulgar. A sua proliferação de forma indiscriminada demonstra que as leis perderam o poder normativo e os meios legais estabelecidos deixam de ser reconhecidos como formas legítimas de coerção, conseqüentemente a lei deixa de ser concebida como instrumento de escolha na aplicação da justiça. Cria-se um vácuo, no qual indivíduos e grupos passam a arbitrar o que é justo ou injusto, segundo suas leis privadas, dissociadas de princípios éticos válidos para todos. Revitaliza-se desta forma o conceito de crime.

Para Rocha (1999), a violência como potência estranha e misteriosa, interfere de um modo devastador em nossos discursos e comportamentos. O seu impacto mudo e difuso pode ser visto e vivenciado, sem maior esforço, em nossa realidade física e temporal, também, através da violência pode-se aprender e interpretar o mundo.

No entanto, os pequenos actos violentos do quotidiano, cometidos muitas vezes involuntariamente, passam despercebidos, a banalização e naturalização do acto violento são características da cultura da violência. Essa cultura é alimentada pelo individualismo, consumismo e competição exacerbada. Tanto a banalização da violência como a inexistência de uma discussão mais profunda sobre seus fundamentos socioeconómicos e culturais levam a distorções e inversões de papéis, bem como as estratégias de combate a violência que actuam sobre suas consequências e não sobre suas causas (Abramovay et al., 2010, citando Costa, 1993).

Diante do exposto, a banalização da violência em Moçambique, em particular nas escolas da cidade de Maputo, torna os alunos (as), professores (as), gestores e funcionários reféns porque o medo e o clima de insegurança apodera-se deles. Essa instabilidade faz com que cada um comece a desconfiar do (a) outro (a) e muitas vezes, procura repelir o outro como mecanismo de defesa. Também, pode ter dificuldades de saber distinguir quem realmente disfarça-se de vítima enquanto é o agressor que espera ansiosamente encontrar a primeira oportunidade com vista a provocar danos físicos ou psicológicos no outro indivíduo ou grupo social.

Em suma, é dentro desta matriz que procuramos explicar o fenómeno da violência baseada no género nas escolas. Percebemos que se trata de um fenómeno social não restrito apenas a escola, mas é o reflexo daquilo que acontece na nossa sociedade (exemplo: sequestros, raptos, terrorismo, violações sexuais, agressões para roubar ao pacato cidadão), e sendo uma instituição frequentada por diferentes actores sociais era de esperar que houvesse conflitos de ideias em busca de conhecimentos e desenvolvimento do pensamento crítico. Quando ocorrem os actos violentos, no espaço que na outrora era considerado seguro ficamos constrangidos, mas sendo a violência um fenómeno aprendido socialmente, podemos encontrar formas da sua desconstrução.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo são apresentados os aspectos metodológicos que nortearam a pesquisa, com destaque para a população e amostra, métodos e instrumentos de recolha de dados, procedimentos de recolha e análise de dados, considerações éticas e limitações de estudo. Antecedendo a abordagem dessas questões, procedeu-se a caracterização da pesquisa e descrição do campo da pesquisa (escolas), sob subsídios teóricos tidos como pertinentes.

3.1 Caracterização da pesquisa

Quanto à natureza do estudo, trata-se da pesquisa aplicada que visa buscar conhecimentos sobre a temática da violência baseada no género na escola e suas implicações na educação, com vista a contribuir com as estratégias de enfrentamento adequadas, para ajudar na mitigação deste fenómeno que atormenta a sociedade internacional, em particular as escolas Moçambicanas.

Do ponto de vista dos objectivos, é uma pesquisa descritiva que vai permitir ao pesquisador maior aprofundamento do tema em pauta, como corrobora Gil (2008), ao afirmar que este tipo de pesquisa tem como objectivo primordial a descrição das características do fenómeno.

Em relação a forma da abordagem do problema, adoptou-se a pesquisa qualitativa, por esta permitir a descrição e interpretação dos dados recolhidos e/ou observados, compreensão dos sentimentos e significados que os participantes emitem à volta da violência baseada no género na escola, suas implicações educativas e estratégias de enfrentamento.

Na pesquisa qualitativa a concepção, planificação e estratégia evoluem durante o desenvolvimento, uma vez que as estratégias usadas permitem descobrir relações entre os fenómenos, indutivamente, fazendo emergir novos pressupostos, também, procura compreender os fenómenos a partir da perspectiva dos participantes (Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 2004).

De acordo com Minayo (2007), a pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, os motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Além disso, a autora enfatiza a subjectividade como forma de compreender e interpretar as experiências.

A opção pela investigação qualitativa deve-se por fornecer as seguintes características fundamentais: a fonte directa dos dados é o ambiente natural, assim, o investigador é o instrumento principal e analisa os dados de forma indutiva. Os pesquisadores levam muito tempo em escolas, com famílias, em bairros e outros locais para melhor compreensão de assuntos educativos (Bogdan & Biklen, 1994).

Importa destacar que, esta pesquisa qualitativa tem o cunho de estudos de casos, por se ajustarem melhor nos propósitos da investigação. Um estudo de caso pode ser definido como “uma investigação profunda de um sujeito individual” (Mwamwenda, 2005, p. 17). Isto pressupõe que a componente comportamental de um indivíduo ou grupo em estudo pode ser examinado pormenorizadamente para melhor aferir o que lhe está subjacente.

Por seu turno, Gil (1994, p. 78) defende que “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objectos de maneira a permitir o conhecimento amplo e detalhado do mesmo”. Tarefa praticamente impossível mediante os outros delineamentos considerados.

Outro aspecto relevante, o estudo de caso é uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando as fronteiras entre um fenómeno e o contexto não estão claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidências (Yin, 2005). Reforçando o seu argumento, o autor afirma que, o uso de casos múltiplos é proposto com vista a compreender melhor o fenómeno sem interesse por um caso específico, tornando as evidências mais claras e consistentes. O estudo de casos múltiplos investiga os casos semelhantes ou diferentes, para melhor compreender o fenómeno.

Em suma, trata-se da pesquisa aplicada, com o objectivo de descrever o fenómeno e a abordagem é qualitativa de cunho estudo de casos por ser adequada para a presente pesquisa, tratando-se de descrição e interpretação dos fenómenos e à atribuição de significados, no contexto da violência nas escolas elencada a categoria de género, suas implicações na educação, sobretudo as estratégias de enfrentamento, epicentro do estudo. Essa abordagem permitiu a compreensão exaustiva dos sentimentos e a opinião de cada participante, o que criou uma série de evidências, com vista a trazer à superfície a realidade desse problema.

De salientar que, na revisão da literatura ficou evidente que outros pesquisadores (Amaral, 2007; Souza, 2008; Albuquerque, 2018; Dias, Gomes & Rabelo, 2022), nos seus trabalhos de investigação usaram a abordagem qualitativa para melhor aferir o fenómeno da violência, o que confirma a sua utilidade e importância.

3.2. Descrição do campo da pesquisa (escolas)

O campo de pesquisa compreende duas escolas, nomeadamente, a Escola Secundária do Noroeste-1 e a Escola Secundária Estrela vermelha, ambas da cidade de Maputo. No exercício das suas funções orientam-se pelo Regulamento do Ensino Secundário Geral que no seu Artigo 7, estabelece a classificação das escolas em A, B e C¹¹. Para além deste instrumento, cada escola possui o próprio Regulamento Interno que regula os deveres e direitos dos (as) alunos (as) e professores (as). Para mais detalhes, segue a apresentação de cada uma das escolas seleccionadas.

3.2.1. Escola Secundária do Noroeste-1

A Escola Secundária do Noroeste-1 (ESN1), localiza-se no Bairro de Maxaquene A, no Distrito Municipal KaMaxaqueni, na Cidade de Maputo. Ela foi construída em 1971, ano em que iniciaram as actividades pedagógicas para o biénio 1971/72, nas instalações da então Escola Avenida do Brasil, actual Escola Primária Completa Avenida das FPLM, era anexa ao Liceu António Enes, actual Escola Secundária Francisco Manyanga.

Em termos das infraestruturas, a escola tem: 2 blocos com 3 pisos, 3 blocos com 1 piso, 1 bloco Administrativo, 1 Biblioteca, 1 Sala dos professores, 2 Salas de Informática, 1 Centro de Apoio e Aprendizagem (CAA), 2 Campos de jogos, Banheiros de sexo masculino e feminino em cada bloco e pisos, 1 Ginásio, 1 Papelaria e 1 Centro Social.

¹¹ As Escolas do Ensino Secundário Geral, de acordo com o Ministério da Educação e Cultura - MEC (2003, p. 242), classificam-se em A, B e C:

1. São escolas do tipo A as que possuem no mínimo e cumulativamente, 30 salas de aulas e 60 turmas, para além das infraestruturas obrigatórias e previstas no cadastro;
2. São do tipo B as que possuem no mínimo e cumulativamente 20 salas de aulas e 40 turmas, para além das infraestruturas obrigatórias e previstas no cadastro;
3. São escolas do tipo C as que possuem menos de 20 salas, para além das infraestruturas constantes do cadastro.

A Direcção da Escola é composta por 6 membros, designadamente: Director da Escola; 2 Directores Adjuntos Pedagógicos para o curso Diurno (um do 1º e outro do 2º Ciclo); 1 Directora Adjunta Pedagógica para o curso Nocturno-2º Ciclo; 1 Director Adjunto Administrativo e 1 Chefe da Secretária.

A escola funciona com os seguintes órgãos, previstos no Regulamento Interno da escola: Conselho da Escola; Conselho de Direcção; Conselho Pedagógico; Direcção de Classes e Direcção de Turmas. Estes órgãos reúnem-se regularmente obedecendo o calendário previamente estabelecido.

A escola é do tipo A, tem a sua disposição 34 salas de aulas e outras infraestruturas. Ela funciona em três turnos, obedecendo o seguinte horário: de manhã é das 7.00h até 12.05h; A tarde é das 12.15h até 17.20h. No curso nocturno é das 17.30h até 21.40h. Em termos de leccionação, existem dois ciclos, o 1º e 2º, organizados da seguinte forma: de manhã, a escola lecciona a 8, 9 classes e 6 turmas da 10ª classe. No período da tarde tem 10 turmas da 10ª classe; 12 turmas da 11ª classe e 17 turmas da 12ª classe. No curso nocturno lecciona 17 turmas da 11ª classe e 22 turmas da 12ª classe. E o Ensino à Distância tem como horário, das 9.00h às 17.00h.

Segundo os registos oficiais, a escola funciona com um universo de 6094 alunos no Ensino Presencial e 204 no Ensino à Distância, totalizando 6298 alunos. Destes 3442 são do sexo feminino. Estes alunos estão distribuídos em 122 turmas. Os alunos são assistidos por 148 professores, dos quais 36 são do sexo feminino. De referir que deste universo 112 leccionam no curso diurno e 36 são contratados do curso nocturno. Os alunos do Ensino à Distância são assistidos por 9 professores e, todos leccionam em regime de horas extras.

Em relação ao Corpo Técnico Administrativo, a escola possui 41 funcionários distribuídos pelos diferentes sectores de actividades, dos quais, 26 são pagos pelos fundos da ASE (matricula). Deste universo 12 trabalhadores são do sexo feminino.

3.2.2. Escola Secundária Estrela Vermelha

A Escola Secundária Estrela Vermelha (ESEV), localiza-se no Distrito Municipal KaMfumu, na Cidade de Maputo, no entrosamento entre a Avenida Emília Daússe e Avenida Guerra

Popular. Ela foi inaugurada a 7 de Fevereiro de 1963, trata-se da antiga Escola Técnica Elementar Governador Joaquim de Araújo, de Lourenço Marques.

A Direcção da escola é formada por 8 membros, nomeadamente: Directora da Escola; 1 Director Adjunto da Escola (para os dois Ciclos); 5 Coordenadores de classes cada um responsável por uma classe (desde a 7ª até 11ª classe) e 1 Chefe de Secretaria. Destes membros, 5 são do sexo feminino.

A escola pertence ao tipo A, tendo em conta as infraestruturas disponíveis e tem 35 salas de aulas. Ela funciona com dois turnos, seguindo o horário: de manhã, das 7.00h até 12.05h; A tarde é das 12.15h até 17.20h. De momento, não funciona o curso nocturno por questões de segurança e falta de alunos.

A escola funciona no 1º Ciclo com 2515 alunos e no 2º Ciclo conta com 360 alunos, totalizando 2875 alunos. Estes alunos estão distribuídos em dois turnos: 7ª classe - 4 turmas; 8ª classe -20 turmas; 9ª classe -7 turmas; 10ª classe -29 turmas e 11ª classe -9 turmas. No turno da tarde estão metade das turmas da 10ª classe e todas 11ª classe. O segundo Ciclo está no processo da sua construção, daí que não existe a 12ª classe.

A semelhança da primeira escola, esta funciona com os seguintes órgãos, previstos no Regulamento Interno da escola: Conselho da Escola; Conselho de Direcção; Conselho Pedagógico; Coordenação de Classes e Direcção de turmas. Estes órgãos reúnem-se regularmente obedecendo o calendário e de forma extraordinária quando a situação obriga.

Em relação as infraestruturas, a escola tem 35 salas de aulas distribuídas em 3 blocos com 3 pisos, 1 bloco Administrativo, 1 Sala de professores, 2 Salas de Informática, 1 Biblioteca – baptizada o nome de “José Craveirinha”, 1 Papelaria, 1 Centro Social, Banheiros de sexo masculino e feminino em cada bloco e pisos, 2 Pavilhões desportivos, 1 Piscina, 1 Gabinete de Aconselhamento – Geração Biz, 1 Posto médico equipado e patrocinado por ex-alunos da escola, de momento, espera-se o envio de um (a) enfermeiro (a) pelo sector da Saúde, para tomar conta do seu pleno funcionamento.

Em suma, a escolha das duas escolas justifica-se, por um lado, pela dimensão das suas infraestruturas, número significativo dos (as) alunos (as) e professores (as), cada um com a

sua cultura e experiência de vida, e por estarem no espaço geográfico da Cidade de Maputo. Por outro lado, as escolas estão inseridas num ambiente de agitação e famoso de violência, para além do cenário de violência que tende a desenvolver no interior dessas instituições. Sobretudo, a Escola Secundária Estrela Vermelha inquieta mais o sector da “Educação” por estar perto do mercado informal denominado “Estrela Vermelha”, onde nas barracas existentes os alunos compram e consomem o álcool e se fazem nas salas de aulas bêbados criando a instabilidade. Adicionando os jovens de conduta duvidosa que saem desse mercado e dos bairros circunvizinhos como: Mafalala, Xipamanine e Chamanculo que invadem a escola, roubam e espancam os alunos (as), conseqüentemente, interferindo no processo de ensino e aprendizagem.

3.3 Participantes de pesquisa

Os participantes neste estudo são os (as) alunos (as) e os (as) professores (as) da Escola Secundária do Noroeste-1 e da Escola Secundária Estrela Vermelha, ambas da cidade de Maputo. Cada elemento desta população pode ser um participante, desde que preencha os critérios para fazer parte da amostra, entretanto, “o pesquisador selecciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam de alguma forma, representar o universo” (Gil, 2008, p. 94). Assim sendo, a amostra foi *não-probabilística* e por *conveniência*, porque os elementos seleccionados estavam disponíveis e faziam parte do local da realização da pesquisa. Os que aceitaram a participação foram submetidos à leitura e aprovação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (VIDE APÊNDICE D), antes de serem incluídos no estudo.

Apesar de ser uma pesquisa qualitativa, tínhamos decidido não delimitar o número da amostra antecipadamente, na tentativa de envolver participantes que pudessem trazer informação relevante para a pesquisa, sem descuidar a questão da igualdade e equidade de género. Mas, com a evolução do trabalho de campo e para gestão de esforços, acabamos por seleccionar 20 participantes como nossa amostra, sendo 5 alunos e 5 professores de ambos os géneros, de cada escola.

Com vista a salvaguardar a confidencialidade dos participantes, estes foram atribuídos um código que substituiu o seu nome verdadeiro. Assim, as alunas das duas escolas passaram a ser designadas de “Aluna1, idade, classe, ESN1 ou ESEV” e os alunos foram designados por

“Aluno1, idade, classe, ESN1 ou ESEV” em diante. Sublinhar que, o número que aparece depois do nome constitui apenas o número de ordem da entrevista. Igualmente, os professores passaram a ser tratados de “Professor1, idade, escolaridade, ESN1 ou ESEV” e as professoras foram tratadas por “Professora1, idade, escolaridade, ESN1 ou ESEV”, com os números “1, 2, 3, etc.” a servirem de diferencial.

Para proceder a selecção dos participantes nesta pesquisa foram traçados, por um lado, os *critérios de inclusão*, designadamente: Ser aluno (a)/professor (a) na escola em estudo; aceitação de participação na pesquisa; ter vivenciado/observado ou disposto a relatar a ocorrência dos actos de violência na escola. Por outro lado, traçou-se os seguintes *critérios de exclusão*: Aluno (a)/professor (a) na escola em estudo, mas indisponível dar o seu depoimento; sentir-se desconfortável em participar na pesquisa; aluno (a)/professor (a) deprimido (a) e fora da sua sanidade mental.

Assim, segue a caracterização do perfil sociodemográfico dos (as) alunos (as) e dos (as) professores (as) participantes na pesquisa da Escola Secundária do Noroeste-1, expostas nas tabelas 1 e 2, e os (as) participantes da Escola Secundária Estrela Vermelha, indicadas nas tabelas 3 e 4, respectivamente:

Tabela 1. Perfil sociodemográfico de cinco alunos (as) da Escola Secundária do Noroeste-1

Nome	Aluna1	Aluna2	Aluno3	Aluna4	Aluno5
Idade	18	17	18	17	17
Sexo	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Estado civil	Solteira	Solteira	Solteiro	Solteira	Solteiro
Escolaridade	1ª Classe	1ª Classe	1ª Classe	12ª Classe	1ª Classe
Vive com	Pais e avós	Pais e irmão	Pais e irmãos	Pais e avós	Pais
Morada	Maxaquene D	Maxaquene A	Hulene B	Maxaquene A	Urbanização
Natural	Maputo	Maputo	Inhambane	Maputo	Maputo

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base nos dados pessoais dos alunos

Tabela 2. Perfil sociodemográfico de cinco professores (as) da Escola Secundária do Noroeste-1

Nome	Professor1	Professora2	Professor3	Professora4	Professor5
Idade	37	53	38	42	60
Sexo	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Estado civil	Solteiro	Solteira	Viúvo	Solteira	Solteiro

Escolaridade	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
Morada	Intaka 1	Maxaquene B	Abel Jafar	Mali	Guava
Natural	Sofala	Manica	Inhambane	Maputo	Maputo

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base nos dados pessoais dos professores

Como ilustram as tabelas 1 e 2, referentes a Escola Secundária do Noroeste-1, participaram no estudo 05 alunos (as), sendo 03 do sexo feminino e 02 do sexo masculino, cuja faixa etária varia de 17 a 18 anos, todos (as) são solteiros. Em relação aos professores (as), participaram na pesquisa 05, que compreende 02 do sexo feminino e 03 do sexo masculino, cujas idades variam de 37 a 60 anos, no seu estado civil 04 professores (as) são solteiros e 01 é viúvo.

Relativamente à escolaridade, uma aluna e o outro aluno, ambos com 18 anos, tendo em conta as suas idades, nota-se que estão atrasados por terem reprovado na 11ª classe, no ano anterior. Também, relataram nas entrevistas que os pais não têm tempo para acompanhar as suas actividades escolares, no caso da aluna, têm sido os avós os responsáveis pela sua escolaridade. No caso dos (as) professores (as), o nível de escolaridade é de licenciatura obtido nas Universidades Moçambicanas.

Quanto a morada dos alunos (as) 03 são provenientes do bairro de Maxaquene “A” e os restantes 02 são dos bairros de Hulene e Urbanização, e todos (as) são naturais da província de Maputo Cidade, com excepção de um aluno que nasceu na província de Inhambane. Em relação aos professores (as), todos (as) vivem em bairros diferentes, assim como a sua naturalidade é diversificada, com excepção de uma professora e outro professor que são da província de Maputo.

Tabela 3. Perfil sociodemográfico de cinco alunos (as) da Escola Secundária Estrela Vermelha

Nome	Aluna6	Aluna7	Aluna8	Aluno9	Aluno10
Idade	16	17	19	19	18
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino
Estado civil	Solteira	Solteira	Solteira	Solteiro	Solteiro
Escolaridade	1ª Classe	10ª Classe	10ª Classe	10ª Classe	10ª Classe
Vive com	Avós	Avós	Pais	Mãe e irmãos	Avó
Morada	Hulene A	Chamanculo	Maxaquene B	Mafalala	Mafalala
Natural	Maputo Cidade	Maputo	Maputo	Maputo	Maputo Cidade

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base nos dados pessoais dos alunos

Tabela 4. Perfil sociodemográfico de cinco professores (as) da Escola Secundária Estrela Vermelha

Nome	Professora6	Professor7	Professora8	Professor9	Professora10
Idade	42	44	40	40	58
Sexo	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Estado civil	Solteira	Casado	Solteira	Solteiro	Divorciada
Escolaridade	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Médio	Bacharel
Morada	Albasine	Guava	Matola Rio	Machava	São Dâmaso
Natural	Maputo	Maputo	Maputo	Zambézia	Maputo

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base nos dados pessoais dos professores

As tabelas 3 e 4, são referentes a Escola Secundária Estrela Vermelha, participaram no estudo, também, 05 alunos (as), sendo 03 do sexo feminino e 02 do sexo masculino, cuja faixa etária varia de 16 a 19 anos, todos (as) são solteiros. Em relação aos professores (as), participaram na pesquisa 05, que compreende 03 do sexo feminino e 02 do sexo masculino, cujas idades variam de 40 a 58 anos, no seu estado civil 03 professores (as) são solteiros, 01 é casado e 01 é divorciada.

Relativamente à escolaridade, quase todos (as) alunos participantes nas entrevistas estão muito atrasados, olhando a sua idade cronológica deviam estar em outras classes superiores, com exceção de 01 aluna de 16 anos que está a fazer o seu percurso normal na escola. Em termo da escolaridade dos (as) professores (as), 03 têm o nível de licenciatura, 01 com o nível médio e 01 outra como bacharel, todos os níveis foram alcançados nas Instituições do Ensino Superior em Moçambique.

Em relação a residência, 02 alunos são do bairro Mafalala, e os (as) restantes 03 são dos bairros Maxaquene “B”, Chamanculo e Hulene “A”. Quase todos os alunos (as) vivem com os avós e a mãe devido as experiências de separação dos seus progenitores e uma por ser órfã de mãe, e todos (as) são naturais da província de Maputo (Cidade). Os professores (as) são provenientes de vários bairros e moram na província de Maputo, com exceção de 01 professor que é natural da província de Zambézia.

3.4 Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Com vista a recolha de dados qualitativos, para sustentar a pesquisa foram aplicados os seguintes instrumentos ou técnicas: a entrevista semiestruturada, a observação não-participante e análise documental.

3.4.1. Entrevista semiestruturada

Para a coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada. A opção pela entrevista semiestruturada é por ser um instrumento importante na pesquisa empírica que favorece um contacto real e direto entre o pesquisador e os participantes e, permite a apreensão da realidade subjectiva em estudo.

Silva, Oliveira e Salge (2021), fundamentam que a entrevista semiestruturada é mais flexível, não segue um roteiro rigoroso, permite obter uma riqueza de informações e o investigador interpreta a realidade com base nos depoimentos dados pelos participantes.

Por seu turno, Gil (2008), refere que a entrevista semiestruturada é uma técnica em que o investigador se apresenta ao investigado, com o objectivo de obtenção dos dados que interessam à investigação, também, é uma forma de interacção social, em que uma das partes busca recolher dados e a outra/ se apresenta como fonte de informação.

Este autor reforça o seu posicionamento ao sustentar que “a entrevista possibilita a obtenção de maior número de respostas, oferece flexibilidade muito maior e possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como, a tonalidade de voz e ênfase nas respostas” (Gil, 1994, p. 129).

Portanto, o roteiro da entrevista foi construído pelo investigador e contempla duas partes: A primeira é relativa aos dados de identificação e a segunda é constituída por dez questões e enquadradas nas cinco categorias, nomeadamente: Significados de violências na escola e violência baseada no género, os tipos de violência que ocorrem com frequência no ambiente escolar, os factores que provocam a violência (de género) na escola, as implicações na educação (comportamento) relacionadas a ocorrência da violência na escola, as estratégias usadas pelos alunos (as)/professores(as) para enfrentamento da violência na escola.

3.4.2. Observação não-participante

A observação é o processo de colecta de informações abertas e em primeira mão, observar pessoas para estudar o comportamento real e para estudar indivíduos que têm dificuldade em verbalizar as suas ideias e lugares em um local de pesquisa (Creswell, 2012). Assim, a observação não-participante permitiu o pesquisador ouvir, ver e examinar factos ou fenómenos que desejava estudar dentro do grupo de alunos e professores de ambos os géneros.

Durante o processo de observação realizado nas escolas em estudo, o pesquisador conseguiu registar alguns aspectos importantes, na formatura, corredores e salas de aulas que consistiram basicamente em perceber as relações de género entre os (as) alunos (as), e professores (as) com os (as) alunos (as); as situações violentas como: ameaças, atribuição de apelidos pejorativos, humilhação, insultos e roubos de pertences alheio. Assim como, prestou-se a atenção a situações das vítimas e agressores (as) da violência de género vivenciada no ambiente escolar; as implicações educativas da violência na escola e, por fim, os procedimentos usados pelos professores e alunos de ambos os géneros na resolução de problemas da violência na escola.

Para o melhor registo dessa informação, desenhou-se uma grelha de análise do conteúdo das observações, conforme evidencia a “Apêndice C”, e os resultados das observações realizadas nas duas escolas estão detalhados no ponto “4.3”. O processo de observação não participante foi uma oportunidade para o pesquisador descobrir os factos novos do problema em estudo, pois, permitiu observar o comportamento natural das pessoas no ambiente escolar e, obter a informação fidedigna atinente ao problema.

Marconi e Lakatos (2003) corroboram ao sustentar que na observação não-participante, o pesquisador toma conta da comunidade estudada, apesar de não se integrar a ela, presencia os factos, mas não se deixa envolver pelas situações, assume o papel de espectador. Portanto, este tipo de observação ajuda o pesquisador a tomar as notas das incidências e manter o foco naquilo que se pretende alcançar, mas sem influenciar os participantes nesse estudo.

3.4.3. Análise documental

Por sua vez, a análise documental como uma técnica permitiu entrar em contacto com os documentos escritos, na busca da informação relacionada ao assunto em pauta. A sua opção justifica-se, pois, mesmo estando ausentes as pessoas em estudo, uma vez registados os acontecimentos, faz-se a busca da informação que nos intriga, para a sua compreensão e reconstrução da história dos factos.

Nesse contexto, na análise documental procura-se identificar os tipos de documentos que podem fornecer informações úteis para responder às questões da pesquisa (Creswell, 2012). Entretanto, neste estudo, os documentos explorados foram os seguintes: os regulamentos internos da escola, os relatórios, as legislações, o diário pessoal, o mapa de aproveitamento escolar e os livros de ponto. Todo esse esboço de documentos continha informações importantes para a pesquisa.

3.5 Procedimentos de recolha de dados

Nesta etapa da pesquisa inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas seleccionadas, com vista a recolha dos dados (Marconi & Lakatos, 2003). Este processo foi antecipado pela harmonização das tarefas administrativas com as científicas, pois, a planificação prévia reduz o desperdício do tempo no trabalho do campo (Marconi & Lakatos, 2003).

É nessa perspectiva que o investigador, primeiro, procurou estabelecer o contacto inicial com as escolas escolhidas na cidade de Maputo, através de uma carta de solicitação da recolha de dados, passada pela Faculdade de Educação/UEM. Já nas escolas, foi informado para contactar as Direcções Distritais de Educação e Cultura dos Distritos Municipais de KaMaxaqueni e KaMpfumu, que tutelam, respectivamente, a Escola Secundária do Noroeste - 1 e a Escola Secundária de Estrela Vermelha, a fim de ter a autorização administrativa.

Depois da resposta favorável dessas Direcções Distritais, o pesquisador apresentou a credencial em cada uma das escolas. No dia marcado foi solicitado, tendo reunido com a respectiva Direcção da Escola, onde explicou os objectivos da pesquisa e sua finalidade. Por parte de cada escola, teve a informação do seu funcionamento, apresentação aos (as)

professores (as) e alunos (as), estabelecimento do horário para melhor interagir com os participantes no estudo.

O processo de selecção dos participantes foi feito pelo pesquisador. Assim, apresentou os objectivos do estudo a cada participante, procurou esclarecer as dúvidas surgidas no diálogo, procedeu à leitura da folha de consentimento informado e ficou garantida a necessidade de observância dos aspectos éticos. Depois da aceitação do convite, o pesquisador e cada participante trabalharam numa sala indicada ou mesmo no espaço aberto onde cada participante se sentisse à vontade.

Na entrevista com os (as) alunos (as) da escola (VIDE APÊNDICE A) procurou-se recolher as informações relativas à sua concepção sobre a violência na escola e violência de género, a frequência com que ocorrem os actos de violência na escola, entre os meninos e as meninas quem sofre mais violência, tipos de violência vivenciadas na escola, se os alunos sentem medo na escola, as causas geradoras de violência no ambiente escolar, as implicações que a violência na escola trazem na educação e, as estratégias utilizadas pelos (as) alunos (as) no enfrentamento da violência na escola.

Na entrevista com os (as) professores (as) (VIDE APÊNDICE B) buscou-se informações acerca do significado da violência, violência na escola e violência de género; os procedimentos de professores (as)/escola em relação aos (as) alunos (as) que cometem a violência em ambiente escolar, tipos de violência que sofreram ou vivenciadas, as causas geradoras de violência no ambiente escolar, as implicações educativas e pedagógicas que têm a ocorrência da violência na escola e as estratégias utilizadas pelos (as) professores (as) no enfrentamento da violência na escola.

Todas as entrevistas foram registadas no bloco de notas e gravação sonora, mediante a prévia aceitação de cada participante e com direito a desistência em caso de desconforto. O tempo de duração das mesmas foi de 25 a 40 minutos. Posteriormente, elas foram transcritas na íntegra e analisadas o seu conteúdo, bem como, a sua codificação, atribuindo a cada discurso enunciado um nome fictício para salvaguardar a identidade dos participantes. O roteiro da entrevista respeitou as questões indicadas no apêndice, mas foi flexível e com espaço de acomodar novos pressupostos em função das características de cada participante.

No total, foram realizadas vinte entrevistas com os participantes seleccionados. Por um lado, na entrevista com os (as) alunos (as) foi aproveitado o tempo de intervalo, na chegada e saída para casa, mediante a autorização da Direcção da Escola. Por outro lado, a entrevista com os (as) professores (as) teve lugar nos momentos que eles ou elas estavam livres, para se evitar perturbar o cumprimento normal do programa de aulas.

No concernente à observação participante (VIDE APÊNDICE C) constituiu uma oportunidade na visualização das experiências e das opiniões dos participantes (Creswell, 2012). Esta técnica ajudou o investigador a confrontar os dados da entrevista com os observados, de modo, que esteja mais próximo da realidade em estudo.

Nesta ordem de ideia, a observação incidiu nos aspectos, como: relação de género entre os alunos (as) e entre os alunos (as) e professores (as), situações violentas (ameaças, apelidos pejorativos, humilhação, insultos e assaltos de pertences), as vítimas e agressores da violência de género vivenciada no ambiente escolar, implicações educativas e pedagógicas da violência na escola e procedimentos usados pelos professores/alunos para resolver os problemas da violência na escola.

Portanto, a observação possibilitou captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento observado e ajudar no acesso aos dados do grupo de alunos e outro grupo que considera de seu domínio privado (Gil, 2008).

Ademais, na análise documental procurou-se fazer a selecção de forma intencional dos documentos que poderiam fornecer informações importantes na pesquisa. Obviamente, esta técnica consistiu em analisar os seguintes documentos julgados importantes neste estudo: Livro da turma, relatórios, processo individual do aluno, pauta de aproveitamento final e regulamento interno da escola. Este cadastro escrito, mais os factos relatados nos encontros ajudaram a perceber a situação real dos alunos e as medidas tomadas pela direcção da escola.

3.6 Procedimentos de análise de dados

A interpretação dos dados visando à apreensão do fenómeno e garantir a sua compreensão nas perspectivas dos (as) alunos (as) e os (as) professores (as), foi feita com referencial teórico e técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Nesse sentido,

A análise do conteúdo é um conjunto de técnicas de investigação das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens (Bardin, 2011, p. 44).

Na análise do conteúdo procura-se conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, para melhor perceber os significados (Bardin, 2011). Na mesma linha de pensamento, Creswell (2012) enaltece que, cada vez que o investigador lê o seu banco de dados, desenvolve uma análise mais profunda.

No que concerne ao presente estudo, foi realizada a transcrição integral das entrevistas e digitação das notas de campo, em formato digital, atribuição de nomes fictícios de forma a facilitar o processo de identificação dos discursos emitidos pelos participantes.

Posteriormente, foram feitas várias leituras das informações construídas, exploração dos depoimentos mais significativos e identificação de temas recorrentes nas respostas dos participantes. Por isso, fez-se a confrontação das informações construídas nos alunos e os professores com os dados obtidos da literatura patente neste trabalho, de forma a analisar a possível violência de género nas escolas, opiniões acerca das implicações na educação e estratégias de enfrentamento.

A principal análise consistiu na codificação, esse processo compreendeu a redução de um banco de dados do texto, descrições de lugares e eventos (Creswell, 2012). Significa que, no processo de codificação, os dados podem sofrer uma transformação, devido aos reajustes ou aperfeiçoamentos, com vista a oferecer o melhor rumo da temática em estudo.

Diante do exposto, foi feita a interpretação dos significados dos participantes, estabelecendo a relação entre a violência escolar na categoria de género e implicações na educação, assim como, estratégias de enfrentamento no processo educativo dos alunos.

3.7 Considerações éticas

O projecto foi submetido ao Conselho Científico da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), tendo sido aprovado no dia 03 de abril de 2023, segundo o parecer número 11/2023/CC-FACED/UEM.

Esta pesquisa envolve os seres humanos (os alunos e os professores), por isso, atendeu as exigências éticas e foi pautada pelo respeito da dignidade humana, conforme afirma Creswell (2012), a colecta de dados deve ser ética e respeitar os indivíduos, garantir a privacidade dos participantes, manter confidenciais dos dados e não os compartilhar com pessoas fora do projecto e, obtenção de consentimento informado (VIDE APÊNDICE D).

Neste sentido, emerge a necessidade de se respeitar os desejos das pessoas que optam por não participar no estudo, as pessoas podem desistir e não comparecer na observação ou entrevista, mas não devem sofrer represálias, o investigador deve comunicar claramente o propósito do seu estudo antes da colecta de dados, de modo a, reduzir as reservas que alguns indivíduos podem ter da sua presença em ambiente educacional (Creswell, 2012).

Corroborando com a literatura, o investigador procurou ter uma entrevista individual com cada participante para ser informado dos objectivos da pesquisa e teve direito ao esclarecimento das dúvidas e sobre a tutela dos seus dados. Com vista, a salvaguardar a confidencialidade dos participantes, foram atribuídos um código ou nome fictício.

Depois da clarificação da modalidade da participação na pesquisa, e saberem que o estudo é para fins académicos e não para obtenção de lucros, foi entregue aos participantes uma folha de consentimento informado, em que declararam por escrito a sua aceitação em participar do estudo.

3.8 Limitações de estudo

- A pandemia de COVID-19 que obrigou ao fechamento das escolas, bibliotecas e exigências sanitárias de rigor, acabaram por influenciar na busca da literatura e local de estudo piloto. Assim, para não perdermos tanto tempo a espera da normalidade de funcionamento das instituições, tivemos que nos concentrar mais na busca de referências bibliográficas disponíveis na internet.
- Dificuldades em encontrar artigos, dissertações ou teses que abordassem o assunto da violência baseada no género nas escolas e suas implicações educacionais, principalmente focados no contexto Moçambicano. Não obstante, houve esforço na busca dos poucos trabalhos existentes no país, de modo a, ajudarem na contextualização e fundamentação do estudo, a partir dos dados locais.

- Os resultados desta pesquisa não foram generalizados sendo uma abordagem qualitativa com cunho de estudo de casos. A nossa preocupação foi aferir o fenómeno na sua profundidade e os significados da violência na escola, logo o tamanho da amostra é reduzido e pode não exprimir a representatividade.
- O acesso aos participantes, depois de ser apresentado pela direcção, dependia do bom senso de cada um para dar o seu depoimento. Mas, nem todos colaboraram por falta de segurança e confiança de si mesmo, apesar da explicação feita antecipadamente da finalidade do estudo pelo pesquisador.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste espaço apresentamos e discutimos os resultados obtidos no campo da pesquisa, através das entrevistas realizadas com os participantes nas duas escolas, adicionando as observações feitas e análise dos documentos. Para melhor compreensão, foi criada uma unidade de análise, designada “violência escolar na categoria de gênero e implicações na educação e estratégias de enfrentamento usadas pelos (as) alunos (as) e professores (as)”, sendo apresentada por sete categorias:

- i.** Definição de alunos (as) e professores (as) sobre a violência, a violência na escola e violência de gênero;
- ii.** Tipos de violência praticados pelos (as) alunos (as) e professores (as) na escola;
- iii.** Em relação aos meninos e as meninas quem sofre mais a violência na escola;
- iv.** Os procedimentos usados pelos (as) alunos (as) e professores (as) na mitigação da violência na escola;
- v.** Factores que provocam a violência (de gênero) na escola;
- vi.** Implicações da violência na educação de alunos (as);
- vii.** Estratégias de enfrentamento da violência na escola.

Assim, segue a análise das sete categorias acima indicadas, de forma cruzada, a começar pelas percepções dos alunos de ambos os sexos, nas duas escolas pesquisadas.

4.1. Percepções de alunos e alunas.

4.1.1 Definição de alunos (as) sobre a violência, a violência na escola e violência de gênero.

Durante as entrevistas foi possível constatar que uma parte significativa dos (as) alunos (as) das duas escolas, apresentavam dificuldades em falar dos conceitos da violência, violência na escola e violência de gênero. Segundo eles (as), raramente se discute sobre os assuntos relacionados ao gênero nas escolas, não se fala de forma aberta e profunda, às vezes, é dada em forma de trabalho para casa e não se faz a correção merecida e, têm pouco conhecimento para tornar explícito o seu pensamento, não obstante, conseguimos seleccionar algumas definições para a sua análise, como evidenciam os relatos de alunos (as) da ESN1 e ESEV:

“Violência é agressão física de uma pessoa para outra, tudo aquilo que destrói o ser humano, inibe a ele de desenvolver”. (Aluno3, 18 anos, 1ª classe, ESN1)

“Violência na escola para mim é tudo aquilo que envolve o bullying na escola e a falta de entendimento entre os colegas da escola” (Aluna1, 18 anos, 1ª classe, ESN1)

“Violência na escola não sei dizer..., mas quando o professor bate no aluno é violência. Há um professor que gosta disso” (Aluno3, 18 anos, 1ª classe, ESN1)

“Violência na escola por exemplo quando os professores...posso falar de assédio nê? quando chega o tempo de final do ano, você acaba vendo que não tem notas altas para passar, o professor acaba dificultando-te, podes “manter relações sexuais com ele, e ele poderia aumentar as notas”, eu considero isso na verdade uma violência” (Aluna6, 16 anos, 1ª classe, ESEV)

“Violência escola no meu ponto de vista, por exemplo hoje, esteve um professor na sala de aulas, uma colega tinha um caderno pequeno e não estava em condições, então o professor pegou no caderno e disse o que é isto? Ela disse que roubaram o seu caderno. O professor, simplesmente jogou o caderno no chão. Eu senti dentro de mim... porque o professor faz isso, sabendo que não sabe quais são as condições dela em casa” (Aluna7, 17 anos, 10ª classe, ESEV)

Nesses discursos proferidos percebe-se que a violência na escola, pode acontecer de aluno (a) para aluna (o), como faz referência a aluna1 da ESN1, ao apontar a prática de bullying e o problema de desentendimento entre os alunos. Também, a violência pode envolver o (a) professor (a) e aluno (a), às vezes, quando o professor bate no seu aluno, conforme afirmou o aluno3, também da ESN1, para além da recusa em explicar devidamente os conteúdos para sua melhor compreensão. Portanto, a violência na escola ocorre dentro da instituição com envolvimento de alunos, professores ou mesmo funcionários para ajustes de contas ou retaliação de algo mal-entendido, com recurso a agressões físicas ou verbais.

Diferente da outra escola, as alunas (6 e 7) da ESEV trouxeram outros dados na abordagem sobre a violência na escola, ao denunciar a prática de assédio sexual por parte de alguns professores às suas alunas, usando a ratoeira de dificultar na obtenção de notas altas, para obrigar as meninas a cederem nas suas pretensões sexuais, assim como, através das humilhações na sala de aula, ignorando as condições socioeconômicas das suas famílias. Essa

forma de agir antipedagógica de um educador, prejudica a progressão normal na aprendizagem das meninas e viola o regulamento vigente na instituição, por isso, requer a sua extinção para que se evite o alastramento destas situações abomináveis.

A violência pode ser descrita como qualquer comportamento que tem a intenção de causar danos, físicos ou psicológicos, em outro organismo ou objecto. Portanto, deve existir a intencionalidade por parte do agressor e, esses actos podem ser dirigidos para os seres humanos ou objectos inanimados (Rodrigues, Assmar & Jablonski, 2002).

Para aprofundar essa definição, Charlot (2002) afirma que a violência no contexto escolar assume formas graves nos últimos anos, atinge precocemente os jovens e é necessário fazer uma distinção conceitual entre a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola. Entretanto, a *violência na escola* é aquela que se produz dentro do espaço escolar, mas não ligada à natureza das actividades da instituição, como quando um bando entra na escola para acertar as contas das disputas. A *violência à escola* está ligada à natureza das actividades da escola (os alunos batem ou insultam os professores), significa que a violência visa à instituição e aqueles que a representam. A finalizar, temos a *violência da escola* que é institucional, simbólica que os alunos são alvos de maus tratos pelos professores como atribuição de notas baixas, composição das turmas e humilhações.

Em relação ao conceito de violência de género, seguem as afirmações:

“Violência de género é o mal que nós fazemos na mulher, aquilo que proibimos nela, sermos violentos com ela” (Aluna4, 17 anos, 12ª classe, ESN1)

“Violência de género é alguém de sexo oposto se achar melhor, ou achar que tem mais privilégios que o outro. Por exemplo, eu achar que uma menina não pode ser chefe da turma, enquanto existem os rapazes” (Aluno5, 17 anos, 1ª classe, ESN1)

“Violência no género é a violência que acontece tanto no homem como na mulher, por exemplo na comunidade os homens podem serem violados, pode não ser aquela violência que acontece nas mulheres, mas tem a violência física, como a psicológica”. (Aluna6, 16 anos, 11ª classe, ESEV)

O entendimento da aluna⁴ da ESN1, mostra uma visão linear na sua abordagem, ao afirmar que a violência de gênero é aquela que o mal é cometido apenas contra a mulher, talvez por desconhecimento de outras formas de relações que não se restringe ao homem e mulher. Entretanto, o aluno⁵ procurou ser abrangente nas suas palavras, ao considerar que a violência de gênero ocorre entre os sexos opostos, embora nota-se no exemplo dado a tendência machista, ou seja, a “*masculinização do cargo de chefe da turma*”. Cabe sublinhar que, a violência de gênero é praticada por homens e mulheres, e resulta em agressões físicas, psicológicas, sexuais ou simbólicas, com base na discriminação de gênero e seus papéis.

O comentário da aluna⁶ da ESEV, parte do contexto social onde vivemos e presenciamos várias situações delicadas na comunidade relacionadas a violência de gênero, onde o homem, também é violado, embora a mulher é alvo favorito quando se trata da violência sexual. Esse mesmo cenário pode acontecer nas paredes da escola, entre os meninos e as meninas baseada na discriminação de gênero e nas expectativas de papéis.

Nesse sentido, Esquierro (2011), sustenta que a violência não ocorre apenas, entre os (as) alunos (as), também pode ser cometida por professores (as) e outros funcionários de escolas, com ou sem a aprovação explícita ou implícita das autoridades que supervisionam as escolas. Castigos corporais, formas cruéis e humilhantes de punição psicológica, violência sexual e com base no gênero e intimidação são algumas formas de violência. Os castigos corporais, como bater em crianças com as mãos ou varas, ainda são uma prática comum nas escolas de muitos países.

Portanto, a violência baseada no gênero é aquela que resulta em agressão ou dano físico, sexual, psicológica ou simbólica contra alguém e se baseia na discriminação de gênero e as expectativas sobre os papéis, estereótipos e diferenças de poder associados ao status de cada gênero (UNESCO, 2019).

4.1.2. Tipos de violência praticados pelos (as) alunos (as) e professores (as) na escola.

De acordo com os alunos e alunas da ESN1, os principais tipos de violência praticados na escola são: *ofensas, humilhações, insultos, bullying e violência física*, conforme as seguintes afirmações:

“Me lembro que tenho o meu colega que uma vez, não havia usado o cinto, ele sofreu uma ofensa com o professor, também, não havia prumado. O professor disse que se você tem atadores de sapatos, mas não tem dinheiro de comprar o cinto, então usa atador ou uma corda e amarra essas calças, nós não queremos alunos assim...e se sentiu ofendido” (Aluno3, 18 anos, 11ª classe, ESN1)

“Já observei insultos entre os alunos, entre os professores não. A humilhação professor e aluno já. Há professores que humilham o aluno, chamar de burro, você não sabe nada, esse tipo de coisas...para mim isso é uma humilhação sim, e desmotiva” (Aluna4, 17 anos, 12ª classe, ESN1)

Na opinião do aluno3 da ESN1, percebe-se o espírito de solidariedade, ao criticar a postura negativa do professor que ofendeu o seu colega por falta de aprumo. Numa turma, muitas vezes, a condição socioeconómica de alunos (as) não é igual, existem alunos (as) que saem de famílias desfavorecidas, cujos os pais são pobres, por isso, deve existir a moderação da linguagem para evitar-se ferir susceptibilidades, pois, na tentativa de corrigir um erro, o professor acabou por dizer palavras ofensivas que podem abalar a estrutura psicológica dos seus alunos.

O contexto escolar descrito pela aluna4 da ESN1, é caracterizado pela violência psicológica em que são usados os insultos entre os alunos e a humilhação vinda na parte do professor com o objectivo de denigrir a imagem do seu aluno. Cada um de nós, à semelhança dos (as) alunos (as) gostamos de ser tratados com respeito, quando acontece o contrário, ficamos magoados. Neste caso específico, os alunos ao serem chamados de *“burro, você não sabe nada”*, ficam desmotivados e verifica-se o afastamento entre o mestre e os seus discípulos, este ambiente de desarmonia pode tornar os alunos agressivos.

Vale ressaltar que este tipo de violência é muito frequente, mas a menos identificada, devido ao grau de tolerância da sociedade para este tipo de abuso. Quase ninguém denuncia ou responsabiliza pais, parentes, professores, policia e outros que desqualificam ou humilham as crianças e adolescentes (Faleiros & Faleiros, 2007). A título de exemplo, o caso de professores que usam e abusam de termos pejorativos para depreciar seu aluno ou aluna na sala de aula, muitas vezes, acabam sendo rotulados pelos colegas.

Ainda, em relação a esta questão dos tipos de violência, auscultamos os alunos da ESEV, também destacaram *o bullying, humilhação, insultos, agressão física, para além da violência sexual*, como elucidam os extractos das entrevistas:

“Ofensa e humilhação entre alunos e professores. Quando um aluno não faz os deveres de casa. Insultos, às vezes, ocorrem entre os alunos, o motivo quando os rapazes estão numa conversa e não se entenderam” (Aluno9, 19 anos, 10ª classe, ESEV)

“Há ofensa entre alunos mesmo, começou por bullying, um diz “ele era gordinho, agora piorou” ...todos começaram a rir a ele, sei lá. Ele se sentiu mal. A humilhação já, um professor chamou aluna de suja, porque teve dificuldades de resolver o TPC” (Aluna7, 17 anos, 10ª classe, ESEV)

Pelos resultados das entrevistas, somos levados a admitir que no relacionamento entre os (as) alunos (as) e estes (as) com professores (as), ocorrem situações de violência psicológica caracterizadas pelas ofensas e humilhações, devido a ausência de uma conversa construtiva que faz o outro ver o seu erro e falta de aceitação da diferença, conforme referiu o aluno9 da ESEV.

Na faixa etária de adolescência que constitui a idade de alunos (as) participantes na pesquisa, o bullying não pode ser minimizado, conforme revelou a aluna7 da ESEV. O adolescente passa por transformações físicas, cognitivas e sociais, e muitas vezes busca a sua valorização naquilo que são os padrões de beleza da sociedade. Esses padrões levam por vezes, os adolescentes que não se sentem atraentes a sofrerem de vários transtornos, como o distúrbio alimentar, com o intuito de atingir o padrão cultural do “corpo ideal”. Portanto, quando o aluno é chamado de “gordinho”, há muitas possibilidades de se sujeitar a uma dieta sem controle, com vista a emagrecer e para estar nas graças dos seus colegas que se riem dele. E quando o professor chama a aluna de suja na cobrança de TPC, às vezes, pode abalar-lhe mais a parte emocional, conseqüentemente, dedicar-se ou não, nas actividades recomendadas.

Nessa trilha, a violência psicológica corresponde as ameaças, humilhações, intimidações, rejeição, chantagens, agressões verbais e desrespeito. Todavia nem sempre são percebidas e, muitas vezes, podem ser ainda mais graves. A invisibilidade desse tipo de agressão contribui

para gerar um ambiente de segregação dentro das escolas, com grupelhos que marcam seu campo, seu espaço de violência (Souza, 2008).

Para, Assis et al. (2023), os comentários pejorativos do professor depreciam o comportamento do aluno. Esse tipo de comentário, de modo geral, coloca o aluno criticado numa situação humilhante e ridícula, causando-lhe certo constrangimento. Diante de comentários pejorativos como “não aprende nada, ele é meio tonto mesmo, acho que não é normal”, comumente, os colegas voltam sua atenção para o aluno criticado e riem ou fazem chacota.

Fante (2005), defende que no bullying, às vezes, as vítimas sofrem caladas por vergonha de se exporem ou por medo de represálias dos seus agressores, tornando-se reféns de emoções traumáticas destrutivas, como medo, insegurança, raiva, pensamentos de vingança e de suicídio, além de fobias sociais e outras reações que impedem seu bom desenvolvimento escolar.

Na mesma senda, a outra aluna revelou o seguinte:

“Um caso que aconteceu ontem nesta escola, umas miúdas estavam na casa de banho, então entrou um moço que nem é da escola, e trancou a porta na tentativa de violar sexualmente, depois algumas alunas que também, estavam para entrar na casa de banho, começaram a ouvir gritos vindos de dentro, então, correram para chamar o guarda. O guarda chegou e tentou abrir a porta, não estava a conseguir. Mas, como esta escola têm polícias aqui dentro, os guardas saíram para chamar a polícia, quando aquele moço ouve o barulho de polícias, ele abre a porta na tentativa de fugir, mas encontraram, então foi uma das violências que eu já presenciei. Agora humilhação, agressão física e insultos quase acontece todos os dias. existem professores que na verdade não sabem falar, eles humilham muito, por exemplo, ele dá uma ficha por comprar, o aluno diz eu não tenho dinheiro, ele começa já a insultar “uma simples ficha não te dão dinheiro, macaco”, começa a falar mal do aluno, o aluno sente-se ofendido” (Aluna6, 16 anos, 11ª classe, ESEV)

O relato da aluna6 da ESEV, aponta as fragilidades no sistema de segurança nas escolas e o perigo que correm as alunas e outros utentes, porque ocorreu uma tentativa de violação sexual por parte de um intruso. Essa incursão do intruso, apenas, ficou abortada devido a pronta intervenção das colegas que estavam do lado de fora, ao solicitarem o apoio do guarda até chegar ao polícia. A ação corajosa dessas meninas é sinal de demonstração que o silêncio

pode ser quebrado, ao denunciar o violador às autoridades competentes. Para além, das humilhações, insultos e agressão física que ocorrem com frequência e naturalidade, entre os (as) alunos (as), em alguns casos envolvendo os (as) professores (as) com alunos (as).

Para Abramovay e Rua (2002) destacam que o assédio sexual é uma das formas mais comuns de violência de professores contra alunos, principalmente contra as raparigas/mulheres, ainda que possa ocorrer entre os rapazes (no colectivo de alunos) ou envolver outros funcionários na escola. Para além, de pessoas estranhas a escola invadirem a instituição como o objetivo de praticar esse acto violento.

Diante do quadro exposto, olhando as opiniões de alunos (as), os principais tipos de violência praticados nas duas escolas são:

- a) *A violência entre alunos (as)*, normalmente, ocorre a violência física (caracterizada por agressões físicas com tapas, empurrões e lutas) e violência psicológica (caracterizada por ofensas, humilhação, bullying e insultos).
- b) *A violência de professores (as) para alunos (as)*, ocorre com frequência a violência psicológica (humilhação, insultos e ofensas).

4.1.3. Em relação aos meninos e as meninas quem sofre mais a violência na escola.

Em relação a esta questão, os resultados obtidos dos (as) alunos (as) da ESN1, revelaram que as meninas sofrem mais a violência, do que os meninos, como elucidam os seguintes relatos:

“Eu acho que são as meninas porque algumas vem de saias curtas e sentam mal, os professores apreciam e os alunos também apreciam”. As meninas, também, provocam por gostam de exhibir o seu corpo, esquecem que os homens não aguentam” (Aluno5, 17 anos, 11ª classe, ESN1)

“São as meninas e tem a ver com os professores. Uma vez que há uma menina que não se dedica nas aulas, e o professor gosta dessa tal menina. O quê que ele faz? Ele pergunta com quem você vive na tua casa? E a menina responde que vivo com a minha avó, meus irmãos, uma coisa assim. Ele faz muitas perguntas e dentro disso, ele sabe o que quer com essa menina. Ele diz, você tem dificuldades na minha disciplina, epá você tem negativas, mas “eu posso resolver isso”. Acabam se trocando números e se encontram. As meninas têm medo de denunciar o professor porque elas também, querem passar de classe” (Aluno3, 18 anos, 11ª classe, ESN1)

“São as meninas por acharem que são mais fracas ou não têm capacidade de resolver ou tratar as necessidades da turma. Muitas vezes, as meninas são agredidas pelos rapazes e algumas vezes por outras meninas porque acham que uma é menos inteligente. Por exemplo, nas eleições da escolha de chefe da turma, os candidatos eram uma menina e um rapaz. A menina teve dez votos a mais, e o menino recusava ser adjunto dela, alegando que ele teria mais poder de controlar a turma do que a sua colega” (Aluna1, 18 anos, 11ª classe, ESN1)

Na análise das revelações do aluno5 da ESN1, ressalta-nos a ideia da maneira como é vista e tratada de forma desleal, a mulher na nossa sociedade, em especial as meninas na escola, uma situação que evidencia a interseccionalidade. Com algum machismo à mistura, o aluno revelou que as meninas sofrem mais a violência por sua própria culpa porque gostam de se exporem de forma abusiva, sem olhar os riscos como: vestir saias curtas e sentar mal, ignorando a presença dos homens, mesmo sabendo que não aguentam. Na sala de aula, continuam exibindo o seu corpo de forma provocadora.

Silva, Moraes e Rocha (2017), argumentam que, quando uma menina se torna jovem/adulta é seu dever usar roupas (na família, na escola, etc.) que não chamem a atenção dos meninos/homens ou seja: se algo lhe acontecer a culpa será dela, pois “foi ela quem provocou” usando vestimentas inadequadas. Quando se torna mulher, vai descobrir que se ela engravidar inesperadamente a culpa será dela, pois afinal de contas, temos um entendimento geral de que cabe apenas à mulher o dever e a responsabilidade da anticoncepção. Se essa mulher mais tarde for traída pelo marido, a culpa continuará sendo dela, pois com certeza poderão ser identificados “falhas” na sua conduta como esposa.

Não obstante, a violência atingir os homens e as mulheres, estas últimas são as maiores vítimas, pois, a motivação subjacente à prática da violência consiste nos significados atribuídos aos papéis desempenhados por homens e mulheres na sociedade. Considerando que, as mulheres são agredidas pelo simples facto de serem mulheres, da mesma forma, na escola as meninas são mais agredidas, pelo facto de vestirem saias curtas, ou seja, por desviarem daquilo que se espera do género feminino (Maito, 2022).

Na mesma trilha, a aluna3 da ESN1, destaca que as meninas sofrem mais a violência sexual protagonizada pelo professor, quando percebe que uma certa aluna tem dificuldades na sua

disciplina. O professor procura ter aproximação com ela, promete resolver as suas notas negativas em troca de favores sexuais. Como resolver este dilema? Felizmente, as (os) alunas (os) têm a consciência dessa maldade, mas algumas têm medo de denunciar o assediador, por falta de garantias da sua privacidade, o risco de repetir a classe e preferem ficar no silêncio.

No depoimento da aluna1 da ESN1, percebe-se que o problema de machismo está bem enraizado até nos alunos (adolescentes). Neste caso concreto, em uma abordagem interseccional identifica-se o menino perdedor nas eleições de chefe da turma, não aceita ser adjunto e julga a sua colega de género feminino como fraca e incapaz apesar de ter sido eleita por competência como chefe da turma. A pergunta que não cala: quem disse que os homens são os únicos capazes de dirigir um grupo social? Por isso, a partir da família devem ser trabalhados os aspectos de igualdade e equidade de género para que os educandos percebam bem ao chegar na escola, que os meninos e as meninas têm os mesmos direitos e deveres.

Diante disso, a violência de género na escola pode ser explicada como uma questão cultural que encontra o seu incentivo na família e na sociedade em geral para que os homens/meninos exerçam sua força de dominação e potência contra as mulheres/meninas. Dessa forma, as violências físicas, sexual, moral não ocorrem isoladamente, visto que estão sempre relacionados à violência psicológica (Silva, Moraes & Rocha, 2017).

Como pretendíamos colher mais a opinião, sobre quem mais sofre a violência na escola, entre os meninos e as meninas, coube a vez aos alunos da ESEV, as suas respostas coincidem com as de alunos da ESN1, ao indicarem as meninas, conforme as seguintes revelações:

“De certeza são as meninas porque elas deixam-se levar com tudo. Elas são muito vaidosas, então, facilmente, um homem não vai ignorar uma mulher. Têm aquelas que vem de calças muito apertadas, aquilo seduz o homem. Também, quando algumas não vem de uma forma apresentável na escola, os colegas começam a rir delas, acerca do penteado, e dizem você tem que fazer assim para ser chique” (Aluno10, 18 anos, 10ª classe, ESEV)

“São as meninas porque elas não são muito abertas como os homens. As meninas são fechadas. Na escolha do chefe da turma, na sala de aula, dependemos da característica da colega, nós homens gostamos de meninas bonitas. Quando não é bonita, a gente fica revoltado” (Aluno9, 19 anos, 10ª classe, ESEV)

“Aqui na escola são os meninos. Porque têm uns meninos que ficam lá fora, já na saída da escola, sempre esses levam telefones, levam dinheiro, podem tirar a sapatilha...sim são os meninos. As meninas não. Os meninos arrancam o telefone dos outros, até podem bater”
(Aluna8, 19 anos, 10ª classe, ESEV)

O depoimento do aluno10 da ESEV, aponta a vaidade que se apodera das meninas, usam calças apertadas que despertam a atenção dos homens, e estes ficam seduzidos e acabam procurando a elas. Normalmente, quando aparece uma menina não asseada é zombada, de modo a se apresentar melhor, para ser apreciada a partir do seu penteado. Já o aluno9 da ESEV, sustenta o que o outro referiu, ao apontar que as meninas sofrem por serem introvertidas e pouco comunicativas na escola, então no processo da escolha de chefe da turma em caso de ganhar nas eleições uma menina, só é aceite se for bonita, caso contrário, os meninos ficam revoltados, por acharem que ela é fraca e tímida para dirigir uma turma, e não é bonita.

De acordo com Osório e Silva (2008), a acusação e a responsabilização das meninas pelo assédio de que são vítimas, mostram bem como na incorporação do modelo cultural e na construção do feminino as mulheres são cúmplices e agentes da sua submissão: a noção de decência relativamente ao vestuário é uma forma de dominação. Consequentemente, as meninas “descontroladas” que usam saias curtas expõem-se à uma violência que é social e culturalmente legítima. Significa que o “descontrolo feminino” justifica e despenaliza o assédio, fazendo da vítima agente do seu próprio sofrimento.

Esses arranjos de género colocados em prática na família, na escola e na sociedade em geral exercem uma força sobre toda a nossa vida quotidiana. Eles criam expectativas a respeito de como devemos agir e aquilo que deve ser pensado (Lins, Machado & Escoura, 2016).

Portanto, esses preconceitos em relação às meninas alimentam os estereótipos e as desigualdades de género, na forma de tratamento em que as mulheres no geral são penalizadas, porque são características construídas à volta da figura da mulher para denegrir, mas não condicentes com a realidade. Nesses comentários, também, podemos perceber que na escola existe uma tendência de os meninos segregarem as meninas através da atribuição de títulos depreciativos.

Em relação à aluna8, também da ESEV, o seu relato é contraditório para a questão colocada e deixa dúvidas na percepção da sua resposta. Contudo, apontou os meninos, como os que sofrem mais a violência, embora não mostre evidências, senão reforçar que os meninos agredem os colegas, arrancam os telefones, dinheiro e as suas sapatilhas.

4.1.4. Procedimentos usados pelos (as) alunos (as) na mitigação da violência na escola.

Do ponto de vista de alunos (as) da ESN1, os procedimentos mais usados na mitigação da violência na escola, são: *falar com o director da turma ou da escola, comunicar aos pais ou encarregado de educação, silêncio por medo de comunicar*, como ilustram os seus depoimentos:

“Primeiramente, falo com o director da turma ou director da escola. Depois falo com os meus pais para tomar conhecimento daquilo que está a acontecer” (Aluno3, 18 anos, 1ª classe, ESN1)

“Eu comunico aos meus pais, acho melhor comunicar ao meu encarregado de educação. Se for alguma violência muito grave, por exemplo, uma violência sexual que envolve um professor vou comunicar aos meus pais. Os meus pais vão me dar ideias ou vão se encarregar de vir a escola para falar com a direcção da escola” (Aluna4, 17 anos, 12ª classe, ESN1)

“O certo seria informar primeiro aos pais. Mas, não fazemos por medo...quando se trata da violência psicológica sentimo-nos envergonhadas. Na violência sexual o que ocorre é medo, por vezes sofremos ameaças, a pessoa fica com receio de contar aos pais” (Aluna2, 17 anos, 1ª classe, ESN1)

No depoimento do aluno3 da ESN1, percebe-se a hierarquia de prioridade no momento de partilhar uma informação tão sensível como a violência na escola, ao referir os pais ou encarregados de educação como os primeiros a saber, assim como, o director da escola ou da turma. Essa prioridade no acto de comunicar não é acaso, podemos deduzir que são pessoas que lhes transmitem alguma confiança e segurança, e sabem que podem contar com elas e sua experiência para juntos resolverem essa situação que provoca pânico na escola.

Percebe-se, também, nas palavras de alunos (as) um grito de alerta para os pais e mães serem mais amigos e abertos com os seus filhos e filhas. Igualmente, os professores devem estabelecer uma boa relação com os (as) alunos (as), para que estes (as) consigam revelar tudo

que constitui obstáculo no seu desenvolvimento e superem o medo e vergonha que lhes obriga a submeter-se ao silêncio, como afirmou a aluna² da ESN1 que *“quando se trata da violência psicológica sentimo-nos envergonhadas. Na violência sexual o que ocorre é medo, por vezes sofremos ameaças, a pessoa fica com receio de contar aos pais.* Aliás a aluna⁴, também, já referia no seu discurso que comunicava as suas preocupações aos pais ou encarregados de educação, de maneira a ter uma ideia clara de resolver os seus problemas.

De acordo com Souza (2008), as crianças que sofrem privações afectivas, crescem sem família, sem parâmetros, sem uma direcção que age como um facilitador, mostrando a realidade e propiciando a sua compreensão com princípios éticos e morais. Não possuindo um referencial familiar e doméstico, um sentimento de segurança, o indivíduo busca isso fora de casa, na escola, nas drogas e nos mais diversos caminhos.

Em relação aos (as) alunos (as) da ESEV, apresentaram procedimentos diferentes para mitigar a violência, comparando com aqueles que são usados pelos seus homólogos da outra escola, ao salientarem que *aproximam ao ofensor quando não entende rompe o contacto, comunicam aos amigos por medo de comunicar a um adulto ou professor por medo de chumbar,* conforme seguem os seus depoimentos:

“Quando uma pessoa me ofende vou ter com ela no sigilo para que não volta a se repetir. Quando a gente não se entende paro de falar com a pessoa” (Aluno¹⁰, 18 anos, 10ª classe, ESEV)

“Não comunico a ninguém, só aos amigos por medo de comunicar a um adulto. É aquele medo de eu comunicar como é na escola de voltar a sofrer essa violência por um professor, tem medo de comunicar com a senhora directora, e o professor saber...pode me fazer chumbar muitas vezes” (Aluno⁹, 19 anos, 10ª classe, ESEV)

“Comunico aos colegas, sinto-me mais aberto ter esse tipo de conversa com eles, do que chegando ao encarregado de educação ou mais velho para ter esse tipo de conversas. Liberto-me mais com eles e sinto-me mais a vontade” (Aluna⁸, 19 anos, 10ª classe, ESEV)

Nos argumentos apresentados pelos alunos (10 e 9) e aluna⁸ da ESEV, ficamos com a sensação de que eles (a) confiam mais nos seus amigos do que os seus encarregados de educação para apresentarem problemas sérios que abalam a sua saúde mental e perturbam o

processo de ensino e aprendizagem. O aluno⁹ adiciona que se a violência foi cometida por um professor tem dificuldades de denunciar porque ele vai tomar conhecimento e fazer-lhe chumbar de classe. Nessa forma de pensar, percebemos que o sistema de protecção na escola, ainda não oferece a segurança desejada, por isso, cabe à direcção da escola criar mecanismos adequados que estimulem os (as) alunos (as) a sentirem à vontade e tenham coragem de denunciar o violador, independentemente do tipo da violência.

Ademais, o depoimento da aluna⁸ da ESEV, reforça o problema da carência afectiva e o distanciamento dos pais/encarregados de educação que abala as relações familiares, como ela advoga ao afirmar que se sente mais aberto e livre com colegas. Essas palavras podem ser sinal de alarme, das dificuldades que os progenitores têm de sentar, apoiar e dialogar com os seus educandos, o que cria lacunas na solidez familiar, essa situação pode ter a sua repercussão no comportamento de alunos (as) na escola.

Esquierro (2011), defende que o exercício de afecto e respeito entre os membros de uma família e da escola é prática de toda educação estruturada, que tem no diálogo o suporte das relações humanas. A verdade e a confiabilidade são factores determinantes na relação entre pais/encarregados de educação e filhos (as) e na instituição escolar para consolidar o processo evolutivo e formativo do ser humano.

4.1.5. Factores que provocam a violência (de género) na escola

Procuramos perceber dos alunos e alunas da ESN1, sobre os factores que provocam a violência (de género) na escola. Solicitados a responder, as alunas revelaram os factores principais como: *os professores agressivos e atribuem nomes pejorativos aos alunos, falta de entendimento e respeito entre alunos (as), o consumo de álcool, rivalidades por causa das namoradas e diferentes níveis sociais*, conforme os extratos das entrevistas que seguem:

“Aqueles professores agressivos, infelizmente, existem professores agressivos que falam de qualquer maneira “burro, macaco”. Não falam como deve ser, aquele professor que as vezes, ele fala, nem todo o aluno, às vezes, ouve devidamente. Ele fala, o aluno não escuta bem, depois acaba gritando” (Aluna1, 18 anos, 11ª classe, ESN1)

“Eu acho que há falta de entendimento entre os colegas e falta de respeito. Já vi um colega que consumiu álcool, na sala ele estava a se

controlar, mas estava embriagado. Também, os colegas embriagados aqui na sala fazem confusão. Os professores nem percebem logo, os alunos trazem o álcool no bebedor, você a pensar que tem água, mas é álcool” (Aluna2, 17 anos, 11ª classe, ESN1)

“Nos meninos pequenas rivalidades por causa das namoradas. Para nós as meninas são mais pela aparência porque acaba incomodando, quando a pessoa te fala mal você acaba sentindo e entra na briga. Os níveis sociais acabam atrapalhando a boa convivência. Os meninos consomem muito álcool na escola e fora. Há meninas, também, que se envolvem no álcool, principalmente nas sextas-feiras, algumas nem entram nas salas” (Aluna4, 17 anos, 12ª classe, ESN1)

No seu depoimento, a aluna1 da ESN1, destaca os professores agressivos que chamam os alunos de “burro, macaco”, professores com dificuldades de diálogo, apenas, gritam para se comunicar com seus alunos. Essa forma de tratamento, espelha que nem todos (as) professores (as) têm a formação psicopedagógica sólida, apesar de terem conhecimentos e um nível acadêmico que ostentam, pois, têm dificuldades em lidar com os (as) alunos (as), daí que gritam e usam os termos pejorativos, o que pode conduzir à retaliação de alunos (as), depois de ficarem saturados.

Por sua vez, a aluna2 da ESN1, alerta que muitas vezes as drogas, ou seja, as bebidas alcoólicas são introduzidas nos bebedores disfarçadas em água, por isso, os professores (as) têm dificuldades de perceber que o aluno ou aluna está a consumir álcool à sua frente, muitas vezes, o que acaba denunciando o consumidor (a) é a confusão que provoca porque o seu comportamento fica alterado, perde o controle e a noção de respeito com todos.

Para consubstanciar esse posicionamento, no trabalho realizado por Banze (2022), uma das participantes afirmou que ver colegas embriagados na sala de aula passou a ser comum. O consumo é feito praticamente "nas barbas" dos professores, já que “eles metem o álcool nos bebedouros”, para que se pense que se trata de água ou sumo.

Já a aluna4 da ESN1, enfatiza que o consumo excessivo de álcool é feito tanto por alunos de ambos gêneros. O dia da semana mais crítico, considerado como de “operações” tem sido às sextas-feiras, onde acontece um pouco de tudo que é ilícito no ambiente escolar e fora porque deixam a sua missão principal de estudar. Arranjam uma esquina, seja no canto da escola ou nas barracas, depois de beberem ou se drogarem, iniciam os desentendimentos, há cobranças

de roubos de namorados (as), assistem-se as lutas entre grupos rivais que podem ser fatais. Também, o nível social é usado como diferenciador para fazer parte do grupo de pertença e aqueles (as) alunos (as) de classe pobres são alvos de chacota.

De acordo com Abramovay e Rua (2002, p. 30), “[...] os bares próximos às escolas, são frequentados por alunos em grupos ou turmas que, quando consomem bebidas alcoólicas, podem se envolver em práticas violentas”. Ademais, Sunde enfatiza que,

O consumo de drogas pelos adolescentes e jovens tende a ganhar proporções cada vez maiores em muitas escolas nas grandes cidades moçambicanas. É habitual observar-se alunos sob o efeito de álcool e outras drogas no recinto escolar e em particular, na sala de aula. Essa atitude, muitas vezes conduz ao consumidor um comportamento agressivo, interferindo no comportamento no percurso normal do ensino e aprendizagem e ao baixo aproveitamento do mesmo (Sunde, 2019, p. 883).

Ainda neste ponto, tivemos a necessidade de auscultar os (as) alunos (as) da ESEV, sobre os factores que consideram como causadores da violência de género na escola. Das respostas obtidas, apontaram por unanimidade *o consumo de bebidas alcoólicas, barracas perto da escola, a diferença de nível socioeconómica, a humilhação, o gozo da juventude e violência física*, como referiram nos comentários:

“O consumo de álcool. Os dois géneros bebem, as vezes trazem nas pastas. Compram aqui perto nas barracas mesmo uniformizados”. Também, o nível social da pessoa, há os que têm mais, os que têm menos, então acabam se humilhando ou coisas assim. Outros já preferem partir para agressão” (Aluno9, 19 anos, 10ª classe, ESEV)

“Há alunos que fumam e bebem. Eu já vi, entre meninas mesmo, aquilo foi muito feio, disseram que tem que se juntar o dinheiro para comprar isto, aquilo.... Tive vontade de dizer: mas colegas estão a fazer isso porquê? Os colegas dizem você entra a onde, isso não cabe a ti. (Eu) vocês colegas são muito jovens, não podem fazer isso com a vossa vida. Vocês, ainda têm muito para viverem. Vocês ainda podem beber enquanto são mais crescidos. Elas dizem não, estamos a curtir, temos que aproveitar agora que somos jovens” (Aluna7, 17 anos, 10ª classe, ESEV)

“Acredito que sejam os professores, os primeiros. Mas, os alunos também, não ficam atrás. Temos casos de colegas que vêm a escola, enquanto consumiram álcool. Eles acabam cometendo agressões físicas, tanto entre eles como nos outros alunos” (Aluna6, 16 anos, 11ª classe, ESEV)

Estas entrevistas deixam claro que o consumo de bebidas alcoólicas é feito por alunos de gêneros masculino e feminino, em plena luz do dia, nas barracas existentes perto da escola. Estamos perante um cenário alarmante olhando a idade menor dos consumidores de álcool e ainda como refere o aluno⁹ da ESEV, compram o álcool enquanto estão uniformizados. Agora, como os comerciantes vendem as bebidas alcoólicas a menores? Aqui, é preciso dar mão à palmatória em parte, a quem de direito que tinha a obrigação de remover as barracas perto da escola e nada fez e faz. Outro aspecto relevante é o nível social de cada um, muitas vezes, os pobres são humilhados e para os ajustes de contas partem em agressão física para repor a sua dignidade.

Um caso insólito comentado pela aluna⁷ da ESEV, tem a ver com as meninas que se organizam e juntam o dinheiro para a compra de bebidas alcoólicas, do que pensar na aquisição do material escolar. Mesmo com o pedido de uma colega para que abortassem essa ideia, foi insultada e disseram que estavam a curtir e aproveitar a vida sendo jovens. Esquecendo que com essa velocidade de curtição podem ter problemas sérios de saúde e comprometer o sucesso escolar.

Para Meinhart e Santos (2020), a outra causa que contribui para o cenário da violência escolar é o contexto onde a escola está localizada, ou seja, o bairro, pode ter influência significativa no interior escolar. Partindo deste pressuposto, se a escola se encontra em um bairro violento, conseqüentemente ela enfrentará problemas de violência e de indisciplina dos alunos e alunas devido a este factor, com o agravante da disposição do álcool e das drogas.

Ademais, os jovens de sexo masculino e feminino passaram a conviver mais entre si e construíram uma sociedade com as suas próprias escalas de valores e normas de convivência, muitas vezes contrárias às normas familiares e escolares (Galvão et al., 2010). Assim, existem discrepâncias das expectativas da família e escola com as expectativas dos alunos e alunas hoje, em relação aos estudos, comportamento, forma de vestir, o respeito mútuo, a solidariedade, a responsabilidade e a comunicação com as outras pessoas que são valores nobres.

A aluna⁶, também da ESEV nos seus comentários, não conseguiu explicar as razões de indicar os professores como parte dos que provocam a violência na escola. Mas não teve dúvidas, em

revelar que os seus colegas ao consumir o álcool, facilmente agredem fisicamente os seus pares sem nenhuma culpa, apenas para alimentar o seu ego violento.

4.1.6. Implicações da violência na educação de alunos (as).

Do ponto de vista das alunas e alunos da ESN1, existem implicações da violência na educação que se caracterizam pelo *baixo aproveitamento, abandono da escola, perda de interesse de estudar, traumas por parte de aluno (a), isolamento social, vergonha e medo*, conforme relataram as alunas e o aluno:

“[...] baixo aproveitamento e abandono da escola. Temos colegas que desistiram da escola. Quando a pessoa é violentada acaba por perder interesse de muita coisa, e aqui perde a vontade de estudar. Isso prejudica muito na escola porque não terá nota e chumba de classe” (Aluno5, 17 anos, 11ª classe, ESN1)

“Pode levar o aluno a baixar o aproveitamento e desistir da escola porque foi mostrado uma faca, como também a ter traumas. Pode chegar até ao ponto de se trancar na escola, não falar com ninguém, ser muito mais solitário” (Aluna1, 18 anos, 11ª classe, ESN1)

“Após a violência pode correr o perigo de ficar alguns dias em casa, por ser tomado de vergonha e medo. Assim os dias vão passando sem aprender a matéria. Baixa aproveitamento, outros colegas abandonam a escola por causa da violência” (Aluna4, 17 anos, 12ª classe, ESN1)

O aluno5 da ESN1, refere que a violência tem implicações na educação dos (as) alunos (as) e concorre para o insucesso escolar caracterizado por baixo aproveitamento e abandono da escola. Ele parte de casos conhecidos de colegas que perderam a vontade de continuar os estudos, reconhece o prejuízo que traz a desistência da escola, mas é uma forma de preservar o que mais existe de sagrado no mundo, a vida.

Um denominador comum caracteriza os relatos das alunas (1 e 4) da ESN1, também, referenciado pelo aluno5, ao destacarem o baixo aproveitamento e o abandono da escola devido a onda da violência. Para além disso, a visualização de um instrumento cortante, como a faca e ser ameaçado de morte é complicado para quem vivenciou essas experiências traumáticas. Se não tiver uma assistência psicológica pode levar o (a) aluno (a) a ser tímida na escola, dificuldades de criar amizades, como comentou a aluna1.

No depoimento da aluna⁴ da ESN1, enfatiza os aspectos de vergonha e medo que tomam conta de aluno (a) que sofreu uma violência, seja qual for o tipo. Essa situação pode levar esse aluno (a) a ter dificuldades de frequentar a sua escola com medo de cruzar com o agressor, e vergonha ao pensar o que os seus colegas vão dizer ou como vai ser olhada.

Os episódios violentos geralmente são impactantes e de difícil reflexão imediata por quem é vítima ou potencial vítima, de alguma situação violenta: choque e o trauma tendem a acentuar os sentimentos de perigo e de insegurança (Yamasaki, 2007).

Gomes e Bittar (2021), reforçam ao referir que a violência baseada no género que ocorre no ambiente escolar gera impactos negativos em todos os actores sociais envolvidos nessa configuração, acarretando danos físicos, psicológicos, prejuízo nas relações interpessoais e familiares, dificuldades no rendimento escolar, desistência da escola, agressividade, mudanças de comportamento, dentre outros factores associados.

Portanto, a violência exercida pelos professores e colegas podem deixar as crianças e adolescentes, bem como as testemunhas, com medo de ir à escola, interferindo em sua capacidade de concentração em sala de aula e na participação das actividades escolares. Eles correm o risco de faltar às aulas, evitar actividades escolares ou abandonar de vez a escola, o que produz um impacto negativo no desempenho e resultado académico, educação futura e possibilidade de emprego (UNESCO, 2019).

Para os alunos (as) da ESEV, ao comentar sobre as implicações da violência na educação, salientaram *a desistência da escola, assédio sexual pelos professores, chumbar de classe, humilhação, baixo aproveitamento e bullying*, como ilustram os extractos das entrevistas:

“Tem vários casos que os alunos optam em desistirem da escola quando vê que há muita violência...quando os professores querem te perseguir e tu não aceitas o que eles querem, eles acabam fazendo de tudo para que tu não passes de classe ou algo de género. Mas, que tu permaneces na mesma classe, tendem a humilhar-te, a mostrar que você não vai passar” (Aluna⁶, 16 anos, 11^a classe, ESEV)

“Baixo aproveitamento, alguns alunos chegam por abandonar a escola por causa da violência”. “E já aconteceu o pior no ano passado. Têm alunas que queriam passar de classe, depois conversaram com os professores em troca de favores...não sei se falou-se sobre o quê. Mas, uma das meninas voltou a chumbar, abandonou a escola porque ela fez

de tudo para passar de classe, mas o professor fez-lhe chumbar mesmo assim” (Aluna8, 19 anos, 10ª classe, ESEV)

“Tem uma menina que no ano passado ela parou de estudar porque ela estava grávida. Então, havia muito bullying na escola, ela se sentia mal e parou de vir a escola, praticamente perdeu o ano lectivo” (Aluna7, 17 anos, 10ª classe, ESEV)

Nos relatos apresentados pelas alunas (6 e 8) da ESEV, ressalta a problemática do assédio sexual por parte dos professores, onde as meninas surgem como as maiores vítimas dessas incursões maldosas. Alguns professores forçam a barra para conseguirem satisfazer os seus desejos, atribuindo notas baixas, de modo que sejam procurados para a conversa denominada “troca de favores” quer dizer, “dou-te a nota em troca do sexo”. Quando as meninas “X e Y” não colaboram, como retaliação repetem a classe, uma espécie de humilhação para mostrar quem realmente manda. Outro aspecto apresentado é o baixo aproveitamento e desistência da escola como consequência de tanta violência prática na escola, lugar que se esperava fosse seguro.

Abramovay e Rua (2002) destacam que o assédio sexual é uma das formas mais comuns de violência de professores contra alunos, principalmente contra as raparigas/mulheres, ainda que possa ocorrer entre os rapazes (no colectivo de alunos) ou envolver outros funcionários na escola.

Nessa trilha, a cultura de violência expõe os indivíduos a constantes danos físicos e morais, a violência começa a gerar expectativas, a fornecer padrões de respostas, de certo modo estimulantes. Pressupõe que só a força resolve os conflitos emergentes dia a dia. Assim, constrói-se a ideia de que a brutalidade é inevitável e a violência, um fenómeno necessário à nossa vida (Abramovay et al., 2010, citando Costa, 1993).

Portanto, a violência sexual pode ser considerada na escola, como o tipo de violência mais horrível e desumano, pois, o violador apropria-se indecentemente do corpo feminino ou corpo masculino, sem nenhuma permissão. Consequentemente, as alunas ou alunos podem perder o interesse pelos estudos, abandonar a escola e precipitar o baixo aproveitamento.

Em relação a aluna no estado de gravidez que parou de estudar por sofrer bullying na escola, conforme revelou a aluna7 da ESEV, importa primeiro, frisar que o regulamento interno da

escola, recomenda que uma aluna nessa situação seja transferida para o curso noturno, para se evitar que as outras sigam o mesmo caminho. Segundo, todo o tipo de violência é condenável, incluindo o bullying, atendendo que existem meios adequados para chamar à razão a alguém, como a conversa.

A prática do bullying (outra forma de violência) pode agravar alguns dos problemas preexistentes nas suas vítimas, a título de exemplo, a fobia escolar: caracteriza-se pelo medo intenso de frequentar a escola, ocasionando repetências por faltas, problemas de aprendizagem e/ou evasão escolar. Quem sofre de fobia escolar passa a apresentar diversos sintomas psicossomáticos e todas as reacções do transtorno do pânico, dentro da própria escola; ou seja, a pessoa não consegue permanecer no ambiente onde as lembranças são traumatizantes (Esquierro, 2011).

4.1.7. Estratégias de enfrentamento da violência na escola

Nesta questão, os alunos e alunas da ESN1, destacaram as estratégias que consideram ser adequadas para o enfrentamento da violência, que consistem em *conversa com os alunos, direitos iguais para todos, palestras para alunos sobre violência de género, drogas e consumo de álcool e expulsão de alunos bêbados*, conforme ilustram os depoimentos:

“Eu tentaria conversar com os alunos, a conversa é o melhor caminho para resolver qualquer problema. Devemos parar de inferiorizarmos ou colocarmos acima dos outros, somos todos iguais, independentemente do nosso género. E lutar pelos nossos direitos”
(Aluna2, 17 anos, 11ª classe, ESN1)

“Em primeiro lugar faria palestras para os alunos, falando sobre a violência de género nas escolas. Não só a violência de género, também, acerca de drogas e o consumo excessivo do álcool. Eu faria esse tipo de palestras” (Aluna4, 17 anos, 12ª classe, ESN1)

“Se dependesse de mim, epá, eu na verdade iria expulsar esses alunos que fazem esse tipo de coisas. Uma vez foi expulso um aluno porque entrou bêbado na escola. Isso, para melhorar o ambiente escolar”
(Aluno5, 17 anos, 11ª classe, ESN1)

Em relação a aluna2 da ESN1, não tem dúvidas em apontar a conversa com os alunos, como a melhor estratégia por facilitar a interacção e sendo espaço de escuta activa pode ajudar na

resolução dos problemas. Considerando que, às vezes, tudo falha por falta do contacto e capacidade de escuta empática no sofrimento do outro, assim, alguns julgam-se superiores e gostam de inferiorizar os outros, seja homem ou mulher. Ademais, temos para além dos deveres, as nossas necessidades e direitos que devem ser respeitados por todos (as).

Uma outra estratégia proposta pela Aluna⁴ da ESN1, é de dar palestras aos alunos, falando especificamente de matéria da violência de género nas escolas, do consumo excessivo do álcool e das drogas. Esta proposta tem a sua razão de ser, olhando o que acontece no dia-a-dia nas escolas, em particular na cidade de Maputo, ocorrem entre alunos e alunas situações de esfaqueamento, lutas rijas e algumas mortes. Quando procura-se saber o móbil de tamanha violência, muitas vezes, tem sido a disputa de namorado (a), isto depois de terem-se drogado (a) e consumindo excessivamente o álcool. Nesse momento, ninguém respeita e provocam uma desordem total na escola e na sua vizinhança.

De acordo com Souza (2008), toda a equipe escolar deve apostar no diálogo, como ferramenta importante no combate à violência. Discutir os assuntos conflitantes existentes no interior da escola é tão importante quanto discutir o planeamento das aulas, e programas escolares, promover a troca de experiências vivenciadas por aqueles envolvidos no processo de formação do indivíduo, significa a valorização do trabalho em equipe, em oposição às formas fragmentadas de resolução que, muitas vezes, não produzem efeitos positivos.

Já o aluno⁵, também da ESN1, exige a mão dura aos infractores, ao propor a expulsão de aluno (a) como estratégia de mitigação da violência. Essa proposta vinda de aluno para outro aluno (agressor), pode ser sinal de desabafo e revolta para acabar de uma vez, com os desmandos na escola. Contudo, no nosso entendimento a expulsão deve ser a última das últimas medidas a serem tomadas sob o risco de potenciar os grupos da rua, assim como, dar espaço de regeneração aos (as) alunos (as) com medidas pedagógicas.

Em relação às entrevistas feitas aos (as) alunos (as) da ESEV, registamos estratégias comuns e diferentes daquelas que foram propostas pelos seus homólogos (as) da outra escola, ao apontarem *a necessidade de ter psicólogos na escola para dar conselhos, ter polícia para garantir a segurança, os professores e alunos saberem se comunicar, acabar as rivalidades*

entre os géneros, denunciar a pessoa que comete a violência, participação dos pais nas reuniões conformem destacaram nos extractos que seguem:

“Dando mais conselhos, ter mais psicólogos na escola para ajudar, conversar e resolver algum problema. Também, trazer a polícia, para dar um pouco de segurança” (Aluna8, 19 anos, 10ª classe, ESEV)

“Professores e alunos saberem se comunicar. Posso dizer que ter segurança na escola. Acho que com mais segurança na escola isto pode mudar” (Aluno10, 18 anos, 10ª classe, ESEV)

“Primeiro, acabar as rivalidades entre os géneros. Acabar com o facto de que quando alguém comete um erro, as pessoas lhe julgam em vez de ajudar. O correcto seria informar sempre que sofre a violência, denunciar o agressor...Muitas vezes, o silêncio é por falta de informação. Nas reuniões não participam todos os pais. Os alunos acabam chamando amigos para as reuniões” (Aluna7, 17 anos, 10ª classe, ESEV)

Os depoimentos das alunas e alunos mostram claramente a tomada de consciência do problema e o desejo de mudar o cenário actual, caracterizado pela onda de violência, instalação de pânico nas escolas e perturbação do processo de ensino e aprendizagem. Daí que, a aluna8 da ESEV, sugere a existência do psicólogo na escola para ajudar na promoção de saúde mental, como: bons relacionamentos interpessoais, autoestima e boas condições de aprendizagem à toda comunidade escolar. Adicionando, a devolução de segurança com a presença funcional da polícia, não para dar chambocadas, mas para ajudar na prevenção da violência.

Aliás, essa estratégia é reforçada pelo aluno10 da ESEV, ao referir a importância de haver segurança na escola para a estabilidade de todos (as) e elimina os medos de ver o seu colega como possível agressor. Também, haver uma boa comunicação entre os professores (as) e alunos (as), de modo que se verifique a expressão aberta de sentimentos e aceitação das diferenças sem recorrer à violência para resolver um mal-entendido.

Nesse sentido, é necessário à comunidade escolar, o acesso aos profissionais específicos como psicólogos e assistentes sociais; esses profissionais actuariam na promoção de reuniões e debates que consciencializasse sobre o papel da família, sobre os efeitos das drogas e da

violência, suas manifestações, e como detectar a sua presença a partir do ambiente familiar até na escola (Souza, 2008).

Em relação ao relato da aluna⁷, também da ESEV, percebe-se que é imperioso acabar com as rivalidades entre os géneros porque alimenta o espírito machista no menino, e a menina, muitas vezes é abusada e desprezada por conta disso. Alerta-nos para se quebrar a cultura de silêncio perante a violência, de modo que, o agressor seja denunciado na escola, para não ter espaço de criar mais vítimas. Igualmente, chama atenção aos encarregados de educação, a observarem o seu papel social de grande responsabilidade, pois, não basta suprimir as necessidades físicas, e deixar as necessidades emocionais de lado, também, são importantes, por exemplo, o (a) filho (a) sentir a presença afectiva do pai e da mãe, nas suas actividades escolares como nas reuniões, quando não acontece, os seus amiguinhos vão fazer a vez, uma situação que deve ser combatida.

Em seguida, apresentamos os resultados da pesquisa obtidos com os (as) professores (as) das duas escolas, nomeadamente, da ESN1 e ESEV, na Cidade de Maputo.

4.2. Percepções de professores e professoras

4.2.1. Definição de professores (as) sobre a violência, a violência na escola e violência de género.

No que se refere aos pontos de vista dos (as) professores (as) das ESN1 e ESEV, na abordagem dos conceitos indicados no subtítulo, registamos as seguintes afirmações:

“Violência é tudo que deixa a criança desconfortável, quando o professor profere palavras que leva o aluno ficar ofendido e, alguns até desistem daquela escola ou transfere-se para outra que se caracteriza por chantagem emocional, a questão das notas e assédio sexual”.
(Professora², 53 anos, licenciatura, ESN1)

“Violência na escola é todo tipo de agressão física, direccionada a comunidade escolar, que inibe o aluno de conseguir um bom rendimento pedagógico e a forma como os alunos actuam entre si no caso de bullying ou a direcção actua com o próprio professor.”
(Professora⁸, 40 anos, licenciatura, ESEV)

“Violência na escola entre os próprios alunos podia incluir a questão de se roubar coisas, um aluno traz um certo valor, chega alguém furta aquele valor, essa é uma forma de violência psicológica. Também, a

forma como um aluno se expressa com os colegas ou podemos olhar para o professor, como é que se relaciona com os alunos na sala quando perturbam as aulas, ele coloca esses a ajoelhar mais de trinta... isso podemos observar como castigo, mas para este aluno é uma forma de violência” (Professor7, 44 anos, licenciatura, ESEV)

O depoimento da professora² da ESN1, mostra que a violência é um acto intencional com recurso não só a força física, mas também, as palavras proferidas para ameaçar e provocar um dano psicológico e deixar o indivíduo numa situação desconfortável.

Como corrobora a OMS (2002), ao definir a violência como o uso de força física ou poder real ou ameaça, contra si própria, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, problemas de desenvolvimento ou privação. Logo, esta definição exclui os incidentes não intencionais, a título de exemplo, chocar-se com alguém e contrair ferimentos.

Para consubstanciar o nosso entendimento sobre este conceito na perspectiva sociológica, recorreremos ao Abramovay e Rua (2002). Elas sustentam que a percepção sobre a violência muda em função do meio a ser abordado. Existe uma multiplicidade de actos violentos, cujas significações devem ser analisadas a partir das normas e contexto social num certo período histórico. Não existe consenso sobre o significado da violência. Entretanto, estes autores avançam a sua percepção, afirmando que:

A violência é entendida como uma [...] intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outros ou grupos e também contra si mesmo, abrangendo desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até a violência no trânsito, disfarçada sob a denominação de “acidentes”, além das diversas formas de violência verbal, simbólica e institucional (Abramovay & Rua, 2002, p. 27).

Em relação a violência na escola, o relato da professora⁸ da ESEV, deixa transparecer que é o acto que perturba a boa convivência entre os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, cria dificuldades de aprendizagem e pode desencadear o fracasso escolar.

Já o professor⁷, também da ESEV, nas suas palavras enaltece a erosão dos valores sociais por parte de alunos (as), e critica o surgimento de roubos de pertences de colegas e a comunicação defeituosa entre próprios (as) alunos (as). O relacionamento conflituoso entre o professor e alunos, gera um ambiente de tensão, torna as aulas desmotivantes, as actividades do

professores e alunos ficam bloqueadas e a falta de explicação desses castigos é vista como um acto de violência.

De acordo com Galvão et al. (2010), a escola pode ser considerada a autora, vítima e palco de aprendizagem de violências. A escola funciona como *autora* quando pratica a exclusão social por meio de processos mais ou menos sutis, a título de exemplo, quando promove métodos não participativos e coloca uma parte dos alunos ou alunas à margem no seu processo de desenvolvimento, o que propicia a reprodução da exclusão social. É *vítima* quando sofre vandalismo e, seus gestores e professores são hostilizados, em parte como reflexo da violência que ela produz. Por fim, é *palco* de violência, quando no seu ambiente se desenrolam conflitos entre os seus membros, e quando se torna também, lugar de aprendizagem de violências.

Neste caso, a escola torna-se um potencializador de conflitos entre os seus membros. Entretanto, quanto a violência de género, os professores entrevistado nas duas escolas disseram que:

“Violência de género é tendência dos rapazes, sendo do sexo masculino a dado momento acham que são mais poderosos que as meninas. Tendências de os rapazes inferiorizarem as meninas” (Professora4, 42 anos, licenciatura, ESN1)

“Violência de género acontece entre os sexos opostos, como existe entre o professor e aluna que se caracteriza por humilhação e assédio sexual” (Professor3, 38 anos, licenciatura, ESN1)

“Violência de género podemos dizer quando se costuma ser no único sentido (Risos), dos rapazes para as meninas, ou dos professores para as próprias meninas. Então, o que seria a violência seria discriminação, quer dizer prestar mais atenção as meninas do que aos rapazes ou o professor tem preferências só vê caderno das meninas e não vê caderno dos rapazes ou as meninas, sempre vão ao quadro” (Professora7, 44 anos, licenciatura, ESEV)

“Violência de género é aquela que refere a ambos os sexos, muitas das vezes, nós pensamos que estão a falar do género feminino apenas, mas os dois podem sofrer esta violência. Uma menina pode violentar um rapaz e um rapaz pode violentar uma menina” (Professora6, 42 anos, licenciatura, ESEV)

Nesses depoimentos sobre a violência de gênero, ainda existe um machismo camuflado, a tentativa de o homem submeter a mulher aos seus caprichos como se fosse um objecto. Conforme argumenta a professora⁴ da ESN1, há tendência de os rapazes inferiorizarem as meninas, essa forma de tratamento pode partir da família tradicional onde se cultiva o espírito de que a menina é submissa perante o menino. À luz da interseccionalidade, essa percepção da realidade vivida num certo contexto social moçambicano, em que os meninos não fazem os trabalhos caseiros e deixam tudo para as meninas, pode ser transferida para a escola e os meninos consideraram-se chefes e poderosos em relação as meninas.

O comentário do professor³ da ESN1, é o prolongamento da visão da professora⁴, pois, pode-se perceber que o professor com a sua autoridade conferida por direito e o poder a seu favor, julga estar em condições de humilhar e assediar as suas alunas a seu belo prazer, o que é condenável e desprestigiante para classe dos professores que pertence.

Nesse sentido, a violência não ocorre apenas, entre os alunos (as), também pode ser cometida por professores (as) e outros funcionários de escolas, com ou sem a aprovação explícita ou implícita das autoridades que supervisionam as escolas. Castigos corporais, formas cruéis e humilhantes de punição psicológica, violência sexual e com base no gênero e intimidação são algumas formas de violência. Os castigos corporais, como bater em crianças com as mãos ou varas, ainda são uma prática comum nas escolas de muitos países (Esquierro, 2011).

Na visão do professor⁷ da ESEV, percebemos que há uma necessidade de desconstrução do pensamento errado de considerar apenas, a violência de gênero quando as meninas sofrem agressão, ignorando-se que existem situações em que as meninas não são vítimas, posicionam-se como agressoras e promotoras de duras disputas envolvendo-se com os meninos. Como procura explicar a professora⁶, ao referir que este tipo de violência pode acontecer para pessoas de ambos os gêneros. Contudo, temos a consciência que as meninas são a maioria e constituem alvos de diversas barbaridades de violência, e sem poder de denunciar o agressor.

Portanto, a agência feminina nos actos violentos tem recebido pouca atenção, havendo certa reprodução de estereótipos inclusive em meandros da academia, nos quais as mulheres têm constado quase que tão somente na condição de vítima, sendo nesse ponto, negligenciadas. A questão não é negar as inúmeras dinâmicas sociais que continuam vitimizando mulheres, mas

procurar dar espaço também aos contextos em que elas próprias emergem como autoras de violências. Um desses contextos é, sem dúvida, o dos gangues, nos quais as brigas e demais agressões físicas se dão igualmente entre garotas, sendo as afrontas e as “guerras” extensíveis também para elas, como agredidas e agressoras (Abramovay, et al (2010). Neste caso presente, uma menina pode violentar um rapaz, assim como, acontecer ao contrário.

4.2.2. Tipos de violência praticados pelos (as) alunos (as) e professores (as) na escola.

No que diz respeito as opiniões dos (as) professores (as) da ESN1, os principais tipos de violência que ocorrem são: *agressão física, insultos, humilhação e consumo de drogas*, conforme elucidam os extractos das entrevistas:

“Insultos por exemplo, no ano passado tivemos um caso em que houve uma briga entre um membro da direcção da escola e um aluno, saíram em porradas, até o membro da direcção da escola parar no hospital. O aluno foi encontrado com cábula, então o membro da direcção da escola, ao querer perceber onde encontrou as respostas, coisas parecidas...desentenderam-se e o aluno deu cabeçada ao membro da direcção da escola, e acabou levando pontos no hospital e ficou um tempo sem trabalhar. Então são coisas que agente vive aqui” (Professora2, 53 anos, licenciatura, ESN1)

“No ano passado tivemos casos de consumo e venda de drogas na escola, mas a boca do fumo está em alguns dos bairros. Eu acho que aquilo foi chantagem, no sentido de: “se você não for vender isto na escola vou te dar porrada” ou porque “eu vou criar problemas na sua família, então tem que levar isto para lá vender”. Então, os miúdos estavam envolvidos nisso...alunos que iam até 15 anos estavam nessa situação tóxica” (Professor1, 37 anos, licenciatura, ESN1)

A partir do relato da professora2 da ESN1, podemos constatar a desvalorização da figura do “professor, membro da direcção da escola, etc.”, sendo educadores respeitados na nossa sociedade, em particular na escola. No passado, o professor estendia a sua missão no aconselhamento das famílias, dificilmente o aluno podia levantar a mão e bater no seu mestre. Mas, neste caso, o aluno teve o atrevimento de dar cabeçada à autoridade da escola. Só o simples facto de ter sido encontrado com a cábula, já tinha violado o regulamento interno da escola, e a violência física e psicológica imposta ao membro da direcção da escola, chama-nos atenção para se trabalhar mais o respeito, o diálogo e outros valores sociais a partir da família,

para que qualquer educando (a) quando sai da sua casa, apresente uma boa educação na escola e em outros lugares.

Parafrapear Assis et al (2023), a insegurança e o medo no trabalho de professor ou função de direção da escola são novos na realidade Moçambicana. Esse temor relaciona-se com o facto de alunos que chegam a escola sem limites e regras sociais, acabam sendo violentos e tratam os colegas e professores com crueldade.

Cossa (2015), enfatiza que a cultura do respeito ao mais velho na sociedade Moçambicana. Embora esse respeito esteja em crise nas grandes cidades, ainda resiste em determinados contextos sociais: o professor é tido, por vezes, como substituto dos pais da criança em termos educacionais e este nunca pode ser enfrentado verbalmente ou fisicamente, mesmo que suas práticas estejam deslocadas do nosso sentimento humano. O adulto, os pais assumem posições divinas em certos contextos sociais e, nisso, o cristianismo vem acrescentar quando estabelece que o sujeito deve respeitar os seus progenitores para que seus dias sejam acrescentados.

Em relação ao consumo e venda de drogas no ambiente escolar, envolvendo alunos menores faz soar os alarmes nas escolas Moçambicanas, percebe-se no relato do professor¹ da ESN1, que as crianças são colocadas entre a espada e parede, no sentido de facilitar a entrada de estupefacientes nas escolas. Como são ameaçadas de porradas, incluindo as suas próprias famílias e sem nenhuma protecção, acabam por ceder a essa chantagem movida por indivíduos oriundos de bairros vizinhos, mas com a conivência de alunos (as) que estão dentro desse esquema maldoso, neste caso o perigo vem de fora para dentro da escola.

Portanto, um dos maiores problemas em muitas escolas tem sido os gangues e o tráfico de drogas no ambiente escolar e na vizinhança, criando um clima de insegurança. Essa situação belisca a autoridade dos responsáveis pela ordem na escola devido a sua passividade, como forma de resguardar a sua integridade física e psicológica das possíveis ameaças dos malfetores. Ainda, os traficantes utilizam os vendedores ambulantes e os alunos para venda e distribuição de drogas. Os gangues, por sua vez, interferem na vida da escola de várias formas, como: ameaças a alunos, demarcação de territórios onde uns podem entrar outros não, actos de vingança, clima de tensão, entre outros males (Abramovay & Rua, 2002).

Para os professores da ESEV, os principais tipos de violência praticadas na escola convergem com aqueles que foram mencionados pelos professores da outra escola, ao apontar *o consumo de álcool e drogas, agressão física, humilhação, insultos* e adicionando *o assédio sexual*, conforme os depoimentos:

“Entre os alunos tem mais as ofensas ligadas aos insultos. Alguns já foram expulsos por consumirem álcool aqui. É frequente termos a polícia aqui, porque há alunos que trazem uns ex-alunos que veem brincar com estes que ainda estão aqui. E perpetuam essa confusão de drogas e furtos. Alguns vem mesmo para roubar, não para estudar” (Professor7, 44 anos, licenciatura, ESEV)

“Já acompanhei uma situação de agressão física numa turma, uns três anos atrás ou quatro, eu estava a dar minha aula, numa turma da 10ª classe e no meio da aula aparece um aluno, nem sei se é aluno desta escola, mas aparece vindo de fora para agredir um aluno naquela sala. Humilhação tenho um caso muito recente, pela turma que sou directora de turma, tenho um menino lá com sérias dificuldades felizmente ele chegou na 10ª classe com dificuldade da escrita e leitura. Os colegas já se perceberam disso, então eu tento motivar a ele, e chamo de propósito para ver se ele diz alguma coisa que é para ver se melhor a nota, coitado ele não consegue, então a turma começa a rir-se dele, então tenho acompanhado as humilhações na sala de aulas” (Professora8, 40 anos, licenciatura, ESEV)

O relato apresentado na entrevista de professor7 da ESEV, denuncia o défice de comportamentos de alunos (as). Hoje em dia, ofender um colega com palavras pejorativas, agredir fisicamente ou humilhar é encarado como algo normal pela frequência que ocorrem esses actos inaceitáveis em todo o ambiente escolar. Há uma tentativa da normalização da cultura da violência, a título de exemplo, alguns só vão a escola para furtar os bens dos colegas e como se não bastasse, convidam os seus comparsas para brincar, criar a desordem e anarquia na escola. É preciso salientar que, alguns desses comparsas são ex-alunos (as) da escola que no passado foram expulsos devido a indisciplina e prática da violência física ou psicológica.

Quanto ao discurso emitido pela professora8 da ESEV, revela o grande atrevimento por parte do aluno, ao invadir uma sala de aula para agredir fisicamente o seu colega, na presença da professora. Essa atitude negativa evidencia que depois de consumir as drogas ou bebidas alcoólicas, os (as) alunos (as) perdem a vergonha e o respeito pela professora e os restantes

colegas. Outro aspecto desmotivador é o bullying que os colegas fazem para seu colega, invés de ajudarem na aprendizagem dele, eles (as) colocam-se a zombar e humilhar o que é condenável.

Por seu turno, o professor9, no seu depoimento relatou o seguinte:

“Vemos meninos alterados. Já vi um menino alterado e espetou a faca na cabeça do outro, acho que foi no ano passado, alias não foi faca, foi esferográfica. Tiveram que levar para extrair aquilo no hospital. Às vezes, entram em pancadaria aí. Agora violência sexual, eles namoram entre si. Insultos, acho que posso dizer que é de menos. Agora nesse ponto é interessante o assédio sexual acontece, entre eles não interessa nem chegamos a ver. Mas, existe entre professor e aluno. Aluno assediar a professora, o professor assediar a aluna, aluna assediar o professor. Agora, acho mau o professor só se aproveitar, tem aqueles que realmente casam quando a aluna, também, tem idade para isso” (Professor9, 40 anos, médio, ESEV)

“Já vimos até meninas a se esfaquearem por causa de namorados, foi estranho quando aquele episódio ocorreu porque umas meninas presenciaram a situação. Quando comento com as outras, não acreditei quando me disseram (dizia uma delas) que “mesmo eu ando com uma lamina”. Perguntei, para quê? Para elas as duas era normal e uma respondeu “para se defender professor”. Voltei a perguntar.... Para se defender do quê? Das minhas colegas bandidas” (Professor9, 40 anos, médio, ESEV)

Estes depoimentos do professor9 da ESEV, mostram claramente os casos extremos da violência nas escolas, em que o aluno, tanto de sexo masculino ou de sexo feminino, de forma intencional recorre a faca para esfaquear no corpo do seu colega, mesmo sabendo que pode lhe tirar a vida quando atinge os órgãos vitais como o coração, não se importa. Momentaneamente, por conta de consumo das drogas que alteram os seus sentimentos e pensamentos, esquecem que todos (as) temos direito a vida. Então, estes casos, no nosso entendimento, não se resolvem só com a polícia é necessária uma conjugação de todas forças da comunidade escolar.

Ademais, o seu relato nos remete a uma reflexão profunda, de alunos e alunas que quando vão para a escola, levam consigo as lâminas e outros objectos perfurantes para sua autodefesa e prontos para serem usados nas brigas com os próprios colegas, como vítima ou agressor (a). Neste caso, mesmo com a insistência do professor em querer saber os porquês de levarem os

objectos cortantes para escola, as alunas afirmaram categoricamente que servem de protecção contra as suas colegas bandidas. Vejam onde chegou o comportamento de alunos (as) nas escolas em Moçambique? Uma situação terrível de violência que urge a sua mitigação. Os alunos (as) perdem o seu tempo em coisas fúteis, em vez de investiram em lições que são abordados na sala para aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências.

Banze (2022), argumenta que a desordem e o desrespeito tendem a enraizar-se nas escolas, em particular na cidade de Maputo. O processo de ensino e aprendizagem passou a ter casos de polícia. Alunos consomem álcool, drogas e ameaçam com recurso a canivete e outros objectos perfurantes, colegas de turma. Relatos de gestores escolares e, sobretudo de colegas que sofrem e vivenciam o caos diariamente são arrepiantes preocupam a comunidade escolar.

Segundo o critério adoptado pela Organização das Nações unidas, a violência física (e os demais tipos) viola os direitos humanos e afecta a integridade física das crianças e adolescentes. Portanto, a violência física é a face mais saliente e visível do fenómeno nas escolas. Em algumas situações justifica-se o recurso a violência física como uma forma de defesa pessoal ou atitude de protecção aos amigos, aos mais fracos e como resposta a acção de um sujeito forte. Em outras, aparece como uma atitude não pensada diante de uma provocação (Abramovay & Rua, 2002).

Além disso, a proliferação da cultura de violência de forma indiscriminada demonstra que as leis perderam o poder normativo e os meios legais estabelecidos deixam de ser reconhecidos como formas legítimas de coerção, conseqüentemente a lei deixa de ser concebida como instrumento de escolha na aplicação da justiça. Cria-se um vácuo, no qual indivíduos e grupos passam a arbitrar o que é justo ou injusto, segundo suas leis privadas, dissociadas de princípios éticos válidos para todos (Abramovay et al., 2010, citando Costa, 1993).

Diante do quadro exposto, segundo as percepções de professores (as), os principais tipos de violência praticados nas duas escolas são:

- a) *A violência entre alunos (as)*, normalmente, ocorre a violência física (caracterizada por agressões físicas com facas e outros objectos perfurantes, arranhões, tapas, empurrões,

lutas e traumatismos) e violência psicológica (caracterizada por ofensas, humilhação, insultos, consumo e venda da droga).

- b) *A violência de professores (as) para alunos (as)*, ocorre com frequência a violência psicológica (humilhação, insultos e ofensas) e violência sexual (caracterizada por assédio sexual).

4.2.3. Em relação aos meninos e as meninas quem sofre mais a violência na escola.

Na percepção dos professores entrevistados da ESN1 é consensual a indicação das meninas, como as que mais sofrem a violência na escola, com alegações de serem *o elo mais fraco, a menina não é capaz, e menos capacidade de defesa pessoal*. conforme evidenciam as seguintes afirmações:

“Quem sofre mais a violência, provavelmente, as meninas, talvez por serem o elo mais fraco (Risos). Mas, os rapazes, alguns não levam o desaforo para casa, acabam entrando na briga mesmo, mas as meninas são mais susceptíveis a essas situações” (Professora2, 53 anos, licenciatura, ESN1)

“Temos que separar as violências: Na violência física, as meninas têm sido as que mais sofrem, mas, hoje em dia, temos uma tendência, quer dizer, os papéis invertem-se aqui no que diz respeito a violência verbal, as humilhações, insultos, as meninas têm tendência de descaracterizar os rapazes, a reduzir a eles, chamando nomes pejorativos e tudo mais, então os que mais sofrem aqui é relativo. As meninas sofrem mais a agressão física, também alguns rapazes sofrem a física” (Professor3, 38 anos, licenciatura, ESN1)

O discurso de apontar as meninas como inferiores aos meninos é recorrente nas palavras dos nossos participantes e, pode partir da análise interseccional. Quando se questiona em que aspecto as meninas são fracas? Segundo a professora2 da ESN1, os rapazes não levam o desaforo para casa, começam e terminam a briga, o que não acontece com as meninas.

Por sua vez, o professor3, faz uma distinção dos tipos de violência que sofre cada gênero masculino e feminino, ao revelar que as meninas eram mais propensas a sofrer a violência física em comparação com os rapazes, entretanto, há inversão de papéis quando se trata da violência psicológica porque as meninas conseguem descaracterizar os rapazes com recuso a

palavras pejorativas através de insultos e humilhações. Olhando dessa forma, todos os géneros são susceptíveis a serem vítima da violência.

Para Louro (1997), é importante notar que, alguns professores ou dirigentes quando são questionados a respeito de género nas suas escolas, afirmam que não precisam se preocupar com esse assunto, pois, é papel da família. Portanto, “é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas produz ou reflecte as concepções de género e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz” (Louro, 1997, pp. 80-81). Contudo, cabe à escola produzir conhecimentos que possibilitem os alunos, bem como toda a comunidade escolar, para a discussão ético-política e científica sobre os determinantes sociais, históricos e económicos que possibilitam contextos de desrespeito as diferenças que acontecem no espaço familiar e comunidade escolar (Santos et al., 2016).

Em relação ao professor1 traz um discurso curioso e reflexivo, ao revelar o seguinte:

“Olhando em particular para violência de género, tendo em conta só o sexo feminino, se calhar é manifestada como psicológica, no sentido de que “a menina não é capaz”. Olhando para o aproveitamento pedagógico, em termos estatísticos há mais meninas do que meninos, então, o pode fazer com que a percentagem do aproveitamento pedagógico seja maior por causa do número das meninas do que os rapazes. Mas, há essa violência psicológica, em torno das meninas, no sentido de que elas não são capazes. Aquilo que o homem faz, a menina não pode fazer” (Professor1, 37 anos, licenciatura, ESN1)

A revelação do professor1 da ESN1, coloca um pouco de travão e chama atenção na conclusão precipitada de que “a menina não é capaz”, porque essa análise não corresponde a verdade, pode derivar de efeitos psicológicos e da construção social que rótula as meninas como fracas. Um outro aspecto importante, é o lembrete em termos estatísticos que é desproporcional, as meninas constituem a maioria, o que pode facilitar o seu aproveitamento pedagógico ser superior em relação aos rapazes. Não obstante, reconhece-se que as meninas são as mais sacrificadas, embora existe um pensamento distorcido de olhar as meninas como “as coitadas”, ignorando o quão valentes e capazes elas são, desde que lhes dê oportunidades iguais, sempre, mostram com determinação o seu poder e capacidade de fazer as coisas usando a sabedoria.

A visão dos (as) professores (as) da ESEV, coincide com seus homólogos da outra escola, ao afirmarem que são as meninas que sofrem mais a violência, como ilustram as entrevistas:

“Acho que são as raparigas em relação aos rapazes, porque elas são consideradas como as que têm menos capacidade de defesa, menos maneiras de responder as provocações e são as mais lesadas” (Professor10, 58 anos, bacharel, ESEV)

“As meninas é que sofrem mais a violência. Eu não culpo tanto aos rapazes porque as meninas, também, hoje em dia provocam muito, já deparei com uma situação de um menino que de repente deu uma tapa no rabo de uma menina, colegas, mas, ela tem um corpo mais avantajado, trazia umas calças justas, acho que ele, simplesmente, teve essa atitude. E acontece mesmo nos corredores, alguns mais atrevidos, com umas brincadeiras, as vezes inocentes” (Professora6, 42 anos, licenciatura, ESEV)

Constatámos nos depoimentos dos professores do sexo masculino (Professor10), como do sexo feminino (Professora6) da ESEV, que as meninas sofrem mais a violência na escola. Ora vejamos, no seu depoimento o professor10 defende que há um certo pessimismo em relação às meninas, pois não são consideradas pelos seus colegas, por acharem que são fracas e sem capacidade de defesa. Neste relato parece haver um esquecimento de que existem diferenças anatómicas entre os rapazes e as meninas. Ainda, existe uma ideia generalizada de menosprezar a capacidade feminina em função do seu corpo, muitas vezes, franzino e não dotado de mesma força masculina. Portanto, trata-se de um exemplo notável de opressão interseccional a violência baseada no género, que penaliza muitas vezes o sexo feminino.

Nessa trilha, Bonfim (2015), lembra que as mulheres carregam um histórico social e cultural de subordinação e obediência aos homens, porém esta realidade vem sendo mudada através de muita luta para a consciencialização da igualdade e respeito de géneros, e da busca incansável das mulheres pelos seus direitos igualitários e seu merecido respeito e reconhecimento na sociedade.

Em relação a professora6 da ESEV, por um lado, mostra um certo atrevimento do rapaz que dá uma tapa no rabo da colega, sem nenhuma permissão e muito menos olhar o lugar, a escola, que merece todo o respeito. Por outro lado, o problema de exibicionismo na parte da menina, mesmo tendo um corpo avantajado insiste em usar calças apertadas que desenham o

seu corpo e inocentemente ou não acaba atijando esse tipo de brincadeiras de mau gosto. Esses tipos de atitudes devem ser desaconselhados e a escola surge como a instituição que não pode tolerar e perpetuar as desigualdades de género.

Portanto, a escola reforça as desigualdades de género, enquanto não realçar e discutir essa questão (violência baseada no género), não educam as crianças e adolescentes para contribuírem com a equidade de género nas relações sociais, pelo contrário vem acentuando as diferenças e os papéis sociais entre homens e mulheres de forma distintas (Santos et al., 2016).

Na opinião do outro professor⁹, registamos o seguinte depoimento:

“Os que precisam muitas vezes de correcção são os rapazes. No meu ponto de vista não estão a sofrer nenhuma violência, são os mais malandros. Muitas das vezes, os professores são um pouquinho mais agressivos com os rapazes e não com as meninas. Mas, eu já puxei uma aluna por faltar-me respeito para fora da sala. Mandei sair e recusou-se, então quando o aluno te tira a autoridade, já imaginou se eu tivesse continuado a dar aulas. Os outros o que teriam pensado? Não tenho autoridade. Então, eu fui lhe puxar, isso é violência. Mas, a maioria de casos que eu tenho que dar correcção, grito para os rapazes. Você fala com o rapaz agora, com uma voz manso, assim não te ouve. Tem que gritar para ver se vai prestar atenção. Já a voz é de ameaça, isso acontece muito” (Professor⁹, 40 anos, médio, ESEV)

Diferente das entrevistas dos colegas, o professor⁹ da ESEV, não tem o mesmo sentimento, ao reconhecer que os rapazes sofrem mais por serem malandros, o que torna os professores mais agressivos com eles porque gostam de desafiar a autoridade dos seus mestres. Para corrigir um rapaz precisa de tanto gritar e até ameaçar, caso não, ele ignora-te o que altera a forma de ser e estar do professor no seu relacionamento. Também, lembrou um episódio que recorreu à força para mandar sair da sala uma aluna por falta de respeito, e como não aceitava sair, acabou por puxar a ela para não perder a autoridade com os colegas. Olhando essa situação, percebe-se que ocorreu a violência, mas foi um mal necessário para repor a disciplina e evitar precedentes na turma.

Diante disso, a postura do (a) professor (a) pode contribuir para que os alunos e alunas tenham comportamentos inadequados (pessoa agressiva, a falta de interesse nos conteúdos, desrespeito aos colegas e professores). O comportamento autoritário e agressivo dos

educadores, incluindo professores que humilham e tratam alunos com desprezo, ignora a autoestima dos envolvidos. Se o (a) professor (a) abusa da sua autoridade docente, pode ser que ele tenha um retorno não desejado de seus alunos (Meinhart & Santos, 2020).

4.2.4. Procedimentos usados pelos (as) professores (as) na mitigação da violência na escola.

Os professores (as) da ESN1, foram desafiados a apontar os procedimentos que têm usado na mitigação da violência na escola, e revelaram *o contacto com o encarregado de educação, uso de papel de chamada de atenção que tem algumas normas, suspensão nas aulas e expulsão, conversa com os alunos antes e depois da violência, castigar por a pessoa em pé ou mandar varrer o pátio escolar ou campinar, mandar o aluno sair da sala e pedido de desculpas a vítima*, conforme elucidam as respostas dadas:

“Nós temos entrado em contacto com o encarregado de educação, afinal de contas temos de saber quem são os progenitores, que tipo de comportamento este aluno traz consigo de casa, qual é a responsabilidade dos pais lá em casa. Então, interagimos com os pais sobre o comportamento e sentamos: pai, aluno e a direcção da escola para encontrarmos um meio termo. Nós temos usado um papel de chamada de atenção que tem algumas normas que o aluno deve seguir dentro do recinto escolar, se transgredir essa norma poderá ter implicações como: suspensão nas aulas ou mesmo até expulsão. Então, o encarregado de educação compromete-se preenchendo o papel, essa é a última chamada de atenção, depois de termos mediado já várias vezes situações com este mesmo aluno. Ele vai anexando o documento de identificação dele e do próprio aluno” (Professor1, 37 anos, licenciatura, ESN1)

“Já venho sempre dando aulas transversais e tenho falado muito da questão do respeito ao outro, do quão eles são família, quando saem daqui vão guardar relações boas que vão perdurar para vida. Tenho conversado com os meus alunos antes da violência e depois da violência tenho chamado o estudante em causa e há momentos que não posso mentir, tenho castigado. Castigo por a pessoa em pé ou mando varrer o pátio escolar, mas, mando sempre, a pessoa pedir desculpas a quem foi violentada. E em alguns casos mandamos o aluno sair da sala, mas, no meu caso é muito raro isso, prefiro castigar mesmo na sala” (Professor3, 38 anos, licenciatura, ESN1)

Um aspecto interessante que nos ressalta a vista no relato do professor1 da ESN1 é o contacto que estabelece com os encarregados de educação dos (as) alunos (as) com desvio de

comportamento, para aferir o seu grau de responsabilidade na família. Em conjunto procuram encontrar um meio termo de resolver o problema, normalmente, o encarregado de educação preenche e assina no papel o compromisso, tratando-se da última chamada de atenção do seu educando que transgrediu as normas da escola. Quando se verifica a falta de correção e há reincidência na indisciplina, o (a) aluno (a) acaba por ser suspenso ou expulso da escola.

Por seu turno o professor³ da ESN1, reforça o procedimento do seu colega ao afirmar que, primeiro, conversa com os seus alunos (as) antes e depois do surgimento da violência para mostrar a beleza de construir uma família coesa, onde as relações são saudáveis, como acontece numa turma de alunos (as). Todavia, reconheceu que existem situações que lhe obriga a aplicar um castigo ao (a) aluno (a), por exemplo: pôr a pessoa em pé ou mandar varrer o pátio escolar, como medida para ajustar certos comportamentos errados. A outra professora falou dos seus procedimentos, afirmando que:

“Esses meninos que aqui na escola cometem a violência têm recebido o castigo. Por exemplo, são eles que campinam quando têm tido esses problemas, então têm tido um castigo de estar a fazer alguma coisa, varrer, no sentido do horário contrário, se entra de manhã vai para casa, a tarde tem de vir para aqui fazer trabalho, se entra a tarde no dia seguinte de manhã cedo antes das aulas tem de estar aqui, então, tem tido esse tipo de castigos como advertência, senão mudar aí já vai ser expulso” (Professora⁴, 42 anos, licenciatura, ESN1)

Na intervenção da professora⁴ da ESN1, constatamos que se aplica a lei do profeta Moisés “olho por olho e dente por dente”, quer dizer, quem realmente comete a violência recebe um certo castigo, dificilmente escapa. Nesta escola, sempre, o cumprimento do castigo é feito no sentido contrário da hora que entra na sala para estudar, de modo que, participe nas aulas. Nos casos de reincidência e não se observa a mudança de comportamento, toma-se a medida mais drástica que é a expulsão.

Olhando as respostas dadas, encontramos mais **medidas punitivas** (castigos caracterizados por: campinar, varrer o pátio da escola, por aluno (a) de pé na sala, mandar o (a) aluno (a) sair fora da sala; advertências: suspensão, chamada de encarregado de educação e preenchimento do papel de compromisso e a expulsão) do que as **medidas formadoras** (caracterizadas por: conversas ou diálogo, pedido de desculpas a vítima), mas, mesmo assim, o fenómeno da

violência na escola está a crescer com grande intensidade, cada dia com episódios mais chocantes no nosso país, em particular na Cidade de Maputo, envolvendo tanto alunos de sexo masculino, como do sexo feminino. Urge perguntar: onde há falha na mitigação da violência nas escolas?

Cossa (2015), defende que, se evidencia mais a violência na escola como uma prática normativa e se desperdiçam oportunidades de diálogo e de uso de meios motivadores saudáveis que provavelmente desenvolveriam as crianças cognitivamente de forma ampla.

Em relação aos (as) professores (as) da ESEV, sobre os procedimentos usados para mitigar a violência na escola, destacaram os seguintes castigos: *chamada de atenção dos miúdos, mandar apanhar papéis ou varrer no recinto escolar, mandar escrever, encaminhar ao sector pedagógico, solicitação do encarregado de educação e a conversa*, como elucidam os extractos das entrevistas:

“Bom, tem vezes que eu até chamo atenção, vendo a fase em que se encontra o adolescente, jovem e tudo mais, tem coisas que até passam como lapso. Mas sempre, a tendência é de chamar atenção, principalmente se isso acontece dentro da sala de aulas, eu não deixo de falar, apesar de que em algum momento quando gente chama atenção abre uma brecha para que haja um certo desrespeito...muitas das vezes, damos actividades de “ir apanhar papéis no recinto da escola, varrer ou fazer outra actividade como castigo” (Professora6, 42 anos, licenciatura, ESEV)

“Primeiro os professores na sala de aulas procuram resolver o problema, mas em algum momento, por questão de tempo porque eles não só estão lá para resolver problemas, também para dar aulas, eles acabam por mandar os miúdos no sector pedagógico. Então, o sector pedagógico por sua vez, dependendo do erro cometido pelos meninos, nós chamamos atenção, damos chance aos meninos, se percebemos que é um erro grave mandamos chamar o encarregado de educação para juntos resolvermos o problema. De algum momento, existe aqueles que nós mandamos escrever para em caso de reincidência, tomarmos medidas seguindo o regulamento interno da escola” (Professora10, 58 anos, bacharel, ESEV)

Constatamos nas entrevistas das professoras (6 e 10) da ESEV, uma tendência de chamada de atenção e procura de conversa com os (as) alunos (as) que apresentam os problemas de desvio do comportamento. Mas, em algum momento nota-se o receio na parte das professoras porque julgam que esse procedimento pode abrir espaço por parte de outros (as) alunos (as) para se

instalar o desrespeito e impunidade na sala de aulas, como não aconteceu nada com os infractores. Daí que, optam por encaminhar casos de indisciplina e situações de violência no sector pedagógico para que este órgão se encarregue de resolver os problemas e a luz do regulamento interno em vigor na escola, tomam-se as medidas convenientes. Para casos graves é chamado o encarregado de educação, de modo que juntos encontrem caminhos de solução do problema. Contudo, o professor7, argumenta o seguinte:

“De princípio, eu dava castigo, mas percebi que os castigos também, nem sempre surtiram efeitos porque em algum momento o comportamento dos alunos deriva do ambiente familiar que eles se encontram. Então, por gostar também de conversar acabei recorrendo a este método e criei um projecto de pares juvenil artístico, que era para entreter os alunos com actividades artesanais. Esse projecto decorreu em 2017-2018, infelizmente, quando já eclodiu a pandemia não deu para continuar. Mas, alguns alunos que já se encontravam em situação de uso de drogas ou desinteresse escolar passaram a aproximar, conversava com eles para saber o que estava a acontecer e procurava a família” (Professor7, 44 anos, licenciatura, ESEV)

Um aspecto interessante no relato do professor7 da ESEV, percebeu sozinho que os castigos punitivos que administrava aos alunos do sexo masculino e do sexo feminino não traziam resultados positivos, com vista a mudança de comportamento. Então, trouxe uma inovação ao avançar com um projecto artístico com a finalidade de entretenimento e atracção de jovens em actividades artesanais. O método básico que usava era a conversa, dependendo da situação procurava a família do (a) aluno (a) para participar na correcção do comportamento do (a) filho (a), a título de exemplo, para os usuários das drogas e problemas da falta de interesse pelos estudos. Segundo o professor, este método estava a surtir efeitos desejados, mas com a eclosão da COVID-19, houve uma descontinuidade. Contudo, esta inovação do professor, dá-nos a sensação de que é possível adoptar-se as estratégias adequadas que afastem os jovens da violência na escola.

Parafaseando, Gomes e Bittar (2021), a mediação de conflitos é uma importante ferramenta no enfrentamento ao fenómeno da violência na escola, em contraste as acções engessadas puramente punitivas e/ou coercitivas (caracterizadas por suspensão nas aulas e expulsão), que nem sempre se mostram como a melhor solução dos problemas da violência.

4.2.5. Factores que provocam a violência (de género) na escola

No que diz respeito aos (as) professores (as) da ESN1, sobre os factores que provocam a violência (de género) na escola, revelaram *a exclusão na sala de aulas dos (as) alunos (as) por falta de material escolar, o consumo de bebidas alcoólicas e drogas, a ausência dos pais ou encarregados de educação na vida de alunos (as), a influência de amizades de má conduta e a disputa de namorados (as)*, conforme seguem os depoimentos:

“A forma como o professor exige o material escolar acaba criando uma violência nos alunos de ambos gêneros, principalmente, a violência psicológica. Como é que este aluno se sente sem um determinado material? Quando vem os outros usando o material que o encarregado de educação comprou e ele não conseguiu comprar e é mandado embora da sala pelo professor, o aluno cria ódio e revolta-se contra o professor, colegas e seus pais...há casos de alunos que levavam as garrafinhas de bebidas alcoólicas até a casa de banho. Sempre que eles pedissem ir a casa de banho para fazer as necessidades, consumiam as bebidas alcoólicas e depois perturbavam o decurso normal das aulas” (Professor1, 37 anos, licenciatura, ESN1)

“A pobreza é um deles, também a questão de inserção social, acho que muitas crianças dentro de casa não têm o acompanhamento dos pais e encarregados de educação. A ausência dos pais na vida dos estudantes é crucial. Temos recebido encarregados de educação que nem sabem em que turma está o aluno. E alunos que vivem com avô, os avôs não conseguem repreender esse aluno. Ele já é autónomo dentro de casa. Na escola, muitos alunos vêm com bebedores de água, mas lá tem álcool, trazem sumos que não são sumos, há esses casos reportados na escola” (Professor3, 38 anos, licenciatura, ESN1)

“A influência de amizades de má conduta, envolvimento com drogas e bebidas, também, muitos alunos que estão aqui não têm aquela sorte de viver com o pai e mãe, estão sempre com alguém da família...estão com um tio, avó, etc., então, a educação é de algum défice, por exemplo, um menino que está com uma avó, nós sabemos como as avós são, dão mimos demais e, os meninos se aproveitam dessa situação e cria essas situações tristes” (Professora4, 42 anos, licenciatura, ESN1)

“Estes meninos disputam as namoradas parece ser este o móbil da pancadaria lá fora que começa na escola. A questão de consumo das bebidas alcoólicas e as próprias drogas torna os jovens muito agressivos. Nessa altura, eles não têm medo de ninguém, não há autoridade, não há conversa, então, tudo resolve-se a pancadaria” (Professor5, 60 anos, licenciatura, ESN1)

Na opinião do professor¹ da ESN1, percebe que tem a consciência da existência de alunos (as) que vivem em extrema pobreza nas suas famílias, mesmo assim, acontece o paradoxo na escola, tendo em conta que, o (a) professor (a) cobra-lhes o material escolar para a realização de tarefas e quem não tem deve sair da sala de aulas. Esta forma de actuação, desperta nos (as) alunos (as) pobres, realmente, o ódio e revoltam contra os professores porque sentem a exclusão social.

Aliás, essa situação da pobreza de alunos (as) é dado ênfase pelo professor³ da ESN1 ao considerar que pode facilitar ou não a inserção social desse aluno (a) na escola e outros lugares. Outro dado importante revelado, é ausência de uma autoridade paterna e materna na vida dos seus filhos (as), significa que crescem sem amor do pai e mãe, muitas vezes, porque ocorreu uma separação ou divórcio, então, os filhos (as) estão sob a responsabilidade de avós que têm dificuldades de estabelecer limites. Alguns alunos (as) cujos os seus progenitores estão vivos regista-se um desencontro constante, sempre com alegação dos pais e mães não terem tempo suficiente para cuidar dos filhos (as) por causa do trabalho. Logo, não acompanham as actividades de seus educandos na escola e nem na sua família.

Esses desencontros dos alunos e alunas com a escola e sua família podem ser influenciados por grupos de pares onde estão inseridos e convivem, considerando que a condição exigida para fazerem parte de um certo grupo social precisam sujeitar-se a caprichos condenados pela sociedade. Para Abramovay e Rua (2002), esses grupos designam de “gangues”, que podem interferir na vida da escola de inúmeras maneiras como: ameaças a alunos, demarcação de territórios onde uns podem entrar e outros não, actos de vingança, clima de tensão e outros malefícios.

Segundo Souza (2008), os actos agressivos reproduzidos pelos (as) alunos (as), podem estar relacionados ao que eles (as) presenciam ou vivem dentro do convívio familiar, mesmo sendo comportamentos socialmente inaceitáveis. O indivíduo que apresenta comportamentos agressivos na escola, muitas vezes sofre ou presencia actos de violência na sua família.

A influência de más amizades na conduta de alunos (as) foi um dos factores destacado pela professora⁴ da ESN1 porque alguns pais/mães não supervisionam os filhos (as) e quase estão numa situação de abandono. Assim, os (as) alunos (as) aderem ao consumo de álcool e outras

drogas ignorando todos os riscos. O professor⁵ da ESN1 amplia o leque dos factores ao referir que existe uma disputa cerrada de namorados (as) por alunos de sexo masculino como de sexo feminino, essas contendas começam aqui dentro e acabam em pancadaria fora da escola.

De acordo com, Cardia e Cinoto (2012), a violência é socialmente aprendida na família, através das práticas disciplinares utilizadas pelos pais e/ou aqueles que cuidam da criança, pela observação do modo como os adultos se relacionam e lidam com conflitos, pela maneira como os irmãos se relacionam e como usam ou não a violência para resolverem disputas e pelo que assistem nos meios de comunicação e na internet. A violência, também, é aprendida fora da casa pelo que as crianças e os jovens observam nas escolas, outras instituições e pelas experiências de serem vítimas ou testemunhas de diferentes eventos violentos.

Retomando o factor do consumo das bebidas alcoólicas e drogas pelos alunos e alunas, não foi mera coincidência que todos (as) professores (as) nos depoimentos revelaram que é uma realidade na escola e fora. Eles (as) compram nas barracas e transportam o álcool nas garrafinhas que entram nas suas pastas ou bebedores pensando que é água ou sumo, quando vão ao banheiro estão a consumir ou no intervalo arranjam um canto da escola. Na sala de aula parecem indivíduos possuídos como já estão alterados, manifestam comportamentos inaceitáveis, não respeitam a ninguém nem temem as autoridades, qualquer mal-entendido vai terminar em pancadaria. Que futuro pode ser esperar desses educandos?

Igualmente, recorreu-se aos (as) professores (as) da ESEV, para termos as suas opiniões sobre os factores associados à violência (de género) na escola. Eles (as) revelaram a existência de *alunos que saem de famílias não coesas, disponibilidade de álcool e drogas, alunos na 10ª classe com 19 e 20 anos de idade e professor ataca, libertinagem que existe no aluno, educação fragilizada em casa*, como elucidam os seguintes relatos:

“Nessa escola os alunos não saem de uma família coesa, são alunos feitos na adolescência, depois o pai partiu para uma outra família e deixou com a avó, é um dos motivos. Outro motivo, é a disponibilidade de álcool, das drogas que eles têm acesso com muita facilidade, esses são os factores principais. Mas também, eu acho que a forma de tratamento desses alunos pode gerar uma certa rebeldia, nós aqui recebemos alunos crescidos que em condições normais eles deviam estar no outro nível ou curso nocturno, mas como esta escola não tem o

curso nocturno, aqui temos alunos na 10ª classe com 19, 20 anos. Com essa idade um aluno que caminha bem, já devia estar no 2º e 3º Ano da Faculdade. Então, este factor idade faz com que a gente mude na forma de tratamento, a forma de conversa ou atitude com aqueles que têm por aí 12, 13 anos é diferente. Estes nós temos que saber falar, quando o professor ataca, esfrega na cara que ele é assim, acho que piora, ele torna-se mais rebelde e começa a querer medir forças com o professor” (Professora8, 40 anos, licenciatura, ESEV)

Nesse relato da professora8 da ESEV, deparamos com uma situação de desestruturação familiar que se manifesta por falta de coesão e ausência de regras básicas que permitem uma efectiva interacção, daí que encontramos esses alunos (adolescentes) à deriva, tendo em conta que o pai, depois da separação partiu da sua família, relegando a sua responsabilidade paterna à avó. Uma vez soltos os filhos de cuidados dos seus pais, encontram no consumo do álcool o refúgio das suas mágoas. Esses alunos (as) com a idade de 19 e 20 anos, ainda na 10ª classe, em condições normais deviam estar adiantados no nível superior e carregam consigo alguma frustração pelo atraso na satisfação das suas necessidades e objectivos. E quando são destratados na sala de aula pelos (as) professores (as), revoltam-se e querem medir forças com o (a) professor (a). Por isso, Souza argumenta o seguinte:

As crianças que sofrem privações afectivas, crescem sem família, sem parâmetros, sem uma direcção que age como facilitador, mostrando a realidade e proporcionando a sua compreensão com princípios éticos e morais. Não possuindo o referencial familiar e doméstico, um sentimento de segurança, o indivíduo busca isso fora de casa, na escola, nas drogas e nos mais diversos caminhos (Souza, 2008, p. 127).

Outros professores destacaram nos seus depoimentos, o seguinte:

“Eu consideraria mesmo a libertinagem que existe porque o aluno de hoje em dia, não é o mesmo de ontem, ele quando vem a escola olha para o professor não como educador, alguns dos alunos as vezes, medem o professor e desafiam. O professor, também, acaba violentando o aluno, não agressivamente, mas verbalmente, para ele se afirmar como um professor. Se for um professor um pouco mais firme consideram mau...a geração de hoje em dia, já vem com uma educação fragilizada de lá em casa que são alguns princípios, isso torna um factor que faz com que o comportamento deles na escola venha praticamente gerar um ambiente de violência” (Professora6, 42 anos, licenciatura, ESEV)

“Muitas das vezes, são aquelas bebidas espirituosas porque é a partir dali onde ele (aluno) perde a vergonha. Bastou perder a vergonha, tudo

ele pode fazer, até vídeos de adultos, já vimos alunos a fazerem uniformizados porque já não têm vergonha. Ele pode até sorrir para câmara porque já não tem vergonha, está sobre efeitos de álcool. Quando entram aqui com seus bebedores, não sei o quê, alguns são apanhados caídos aqui, por estarem a consumir aquelas bebidas, então esse é o problema” (Professor9, 40 anos, médio, ESEV)

De acordo com a professora6 da ESEV, há uma confusão entre liberdade e libertinagem na parte de alunos (as), ao desrespeitarem e apresentarem sinais de falta de educação. Por sua vez, o professor (a) para repor a sua autoridade a frente de alunos (as), às vezes, exige a disciplina e dirige a eles (elas) com violência. Sentindo-se apertados estes (as) alunos (as) indisciplinados e provocadores acham que o professor (a) é mau. No entanto, esse comportamento que manifestam no ambiente escolar pode ser derivado da sua educação fragilizada e sem acompanhamento a partir da sua família disfuncional.

Neste sentido, Bandura et al (1963), argumenta que as crianças e adolescentes que estão expostos com frequência a modelos agressivos na família, na escola e meios de comunicação social, em particular a televisão onde os modelos são filmados, maior será a ocorrência da aprendizagem e reprodução desses comportamentos agressivos, tomando em conta que se processa através da observação e imitação.

Pereira (2016), argumenta que, os problemas de violência escolar são consequências da violência que os alunos assistem na sociedade, em particular em Moçambique, a falta de educação, a falta de acompanhamento familiar, à perda dos valores éticos e morais, a falta de respeito, as influências de novelas, a preguiça na resolução de tarefas escolares, as aulas desmotivantes, o desprezo aos professores, o consumo de bebidas alcoólicas e drogas, o regulamento interno desajustado à realidade das escolas.

Mais uma vez, a questão do consumo excessivo do álcool nas escolas deve merecer uma atenção especial de todos nós, quando se chega ao ponto de alunos (as) caírem no chão e se expor uniformizados até ser filmados a sorrir, como relata a professora9 da ESEV, significa que algo não vai bem na família, na escola e em toda sociedade, pois, isso tem implicações na educação deles (as) e termina com escalada da violência dentro e fora da escola, movida pelos (as) alunos (as) porque sentem-se estimulados e sem vergonha.

4.2.6. Implicações da violência na educação de alunos (as)

Em relação a percepção dos (as) professores (as) da ESN1, sobre as implicações da violência na educação de alunos (as), comentaram que *os alunos não estudam e não prestam atenção na sala, bebem e fumam e acabam se perdendo, aproveitamento negativo, sentem-se acanhados, medo de colegas que fazem bullying e outros tipos que retira o foco no processo de ensino e aprendizagem*, como salientam os seus depoimentos:

“Os alunos não estudam e não prestam atenção na sala. Se vem a escola é do tipo diversão, não estão interessados, não contribuem em nada na sociedade. Eles perdem o foco, não estão preocupados em olhar os problemas da sociedade e solucionar. Eles estão preocupados em diversão, bebem e fumam e acabam se perdendo por aí. Eu não sei qual é o futuro que esperamos desse País, como uma juventude que já nem sabe o que está a fazer” (Professora2, 53 anos, licenciatura, ESN1)

“O fraco aproveitamento, de alguma forma se este aluno se sente violentado, sente-se acanhado. O facto de não fazer o teste porque não tem o material, realmente o aproveitamento vai ser negativo. Tivemos casos de professores que chegavam a dar média um (1), mas o aluno só fez um teste e não fez os outros testes porque não tinha material” (Professor1, 37 anos, licenciatura, ESN1)

“Há alunos que vem a escola, mas não vão nas salas de aulas por ter medo desses colegas que vivem fazendo bullying, cometendo a violência verbal e física. Também, um aluno violento, sempre ataca a todos, e não está preparado para aula. A violência sempre retira o foco no processo de ensino e aprendizagem” (Professor3, 38 anos, licenciatura, ESN1)

A professora2 da ESN1, traz uma visão geral e não só relacionada apenas a violência na escola, para desabafar acerca daquilo que acha de alunos (as), ao referir que estes (as) não estudam e nem prestam atenção na matéria leccionada na sala de aula. A eles (as) interessa apenas a diversão e não estão preparados para aprender e contribuir na sua progressão e no desenvolvimento do país. Por isso, entregam-se aos vícios, bebendo e fumando, o que acaba hipotecando o seu futuro, sendo uma geração sem foco.

Outro aspecto relevante foi abordado pelo professor1 da ESN1 ao dizer que a violência pode levar o (a) aluno (a) a ser acanhado (a) e interferir para um fraco aproveitamento. Dá exemplo de um aluno (a) que não conseguiu fazer todos os testes porque não tem o material necessário, às vezes, porque os pais não conseguem providenciar esse material e o professor atribui um

(1) valor como média para o (a) aluno (a), isso pode constituir uma violência simbólica e ao mesmo tempo uma violência psicológica, tendo em conta que vai ficar afectado.

Já o professor³, também da ESN1, alerta que existem alunos (as) que vem a escola, mas não entram na sala de aula, cansados de bullying protagonizado pelos seus colegas. É uma situação chata que precisa de ser ultrapassada, sob o perigo desse tipo de violência ser um obstáculo e tirar o foco do processo de ensino e aprendizagem. Normalmente, um indivíduo violento ataca a todos (as) e tudo por nada e para não continuar a exceder os limites e respeitar as regras de boa convivência deve ser reeducado que passa pela sua ressocialização.

Uma das principais características dos bullies é a agressividade não apenas no trato com os colegas, mas também com adultos, com professores e pais/encarregados de educação. São pessoas impulsivas, que geralmente sentem necessidade de dominar o outro, fazem uma avaliação positiva de si mesmos e são incapazes de se identificar com os sentimentos das vítimas das agressões (Esquierro, 2011, citando Cubas, 2007).

De acordo com Souza (2008), o aluno ou a aluna vítima de violência, além de reproduzi-la, pode reagir através de uma mudança brusca de comportamento. Falta de atenção, baixa autoestima, variação de humor e agressividade são alguns sinais aos quais pais e educadores devem estar sempre atentos. No entanto, apesar de a violência ocorrer dentro das escolas, não é sempre gerada pela escola em si, pois, também existem factores externos como: famílias desestruturadas, narcotráficos, conflitos sociais, etc. Desta forma, se faz necessário identificar os tipos de violência sofridas pelas crianças, para melhor compreender seus reflexos no ambiente escolar.

Nas entrevistas concedidas aos (as) professores (as) da ESEV, ainda neste ponto das implicações da violência na educação de alunos (as), os resultados obtidos destacaram *a fraca capacidade e falta de interesse de aprendizagem, roubos entre os colegas, desistência da escola, medo de ameaças, bullying, rendimento baixo, delinquência juvenil e mudança negativa de comportamento*, como elucidam os seguintes trechos:

“Fraca capacidade e falta de interesse de aprendizagem. Eles acabam por vir para escola só para vir criar turbulências, criar desavenças entre os colegas, até roubam canetas, escondem a pasta, e essas coisinhas de maldade. Que eles na mente deles podem não considerar

maldade, na cabeça daquela que levaram a pasta, ficou sem canetas é mau” (Professora10, 58 anos, bacharel, ESEV)

“Dependendo da constância ou intensidade da violência, tem situações de alguns alunos que acabam desistindo de vir a escola. Alguns alunos têm medo de vir a escola por causa dessas ameaças, que as vezes, a própria escola só toma conhecimento quando há intervenção dos pais, que vem aqui para reclamar que está a acontecer isto mais aquilo. Outra implicação é o bullying que ocorre e leva alguns alunos se acanharem e terem até dificuldades naquilo que é o processo de aprendizagem, isto é, não prestam atenção o que o professor falou, senão naquilo que ouviram do colega, isso implica que o seu rendimento é baixo” (Professora6, 42 anos, licenciatura, ESEV)

Podemos perceber no depoimento avançado pela professora10 da ESEV, que existem situações de fraco rendimento, falta de interesse por parte de alunos (as) e queixa-se da falta de clareza da sua missão na escola, vendo que estão concentrados em provocar turbulências aos colegas. Assiste-se roubos do material escolar e não pensam no prejuízo que criaram no seu colega. Esse tipo de alunos (as) devem começar a perceber pela educação que não existe roubo pequeno, com vista a não alimentar um mau hábito e saberem respeitar os bens da (o) colega.

Para a professora6 da ESEV, os casos da desistência na escola por parte de alunos (as), são reportadas, às vezes, pelos pais ou encarregados de educação que procuram saber a situação de segurança, pois, os seus educandos estão com medo de voltar por conta das ameaças recebidas de violência. Quando fazem esforço em continuar a frequentar a escola ficam acanhados, não prestam atenção aos conteúdos que são lecionados e o seu rendimento acaba sendo fraco.

Para Souza (2008), os actos de violência comprometem as relações sociais dos indivíduos que a sofrem e, particularmente, o desenvolvimento psicológico e emocional de adolescente, deixando sequelas, afectando nas actividades e no desenvolvimento escolar. Enfim, o aluno e aluna que sofre algum tipo de violência, acaba tendo um desempenho escolar fraco, assim como, nas actividades sociais.

Portanto, a vivência de tamanha violência pode comprometer a estabilidade emocional e dificultar a capacidade de dar resposta aos projectos da vida. Em consequência, o aluno ou

aluna tem grandes dificuldades de fazer amizades e o seu desempenho escolar é fraco. Essa razão lhe leva a repetir pela segunda vez ou mais a mesma classe, sem esperança de passar porque não tem motivação pela vida, em particular nos estudos (Xerinda, 2015).

Ainda na senda das implicações, o outro professor afirmou o seguinte:

“A delinquência juvenil é o caso desta violência na escola. Mas, não se aprende na escola, alguém traz de fora e influencia os outros. Muita gente que é adulto o corpo, mas que a aqui na cabeça não tem nada...Ele não é capaz de se enquadrar num ambiente do trabalho por causa do comportamento escolar no passado. Porque no fim, é o comportamento de várias formas: as suas atitudes, a sua forma de ser e estar, a forma de lidar com os outros, então, estes tipos de comportamento faz com que o aluno seja, digamos alheio aquilo que rodeia ao ambiente, a família, ao trabalho e repara que muitos deles acabam por ser invejosos. Porquê? Não se preparou durante a idade escolar, ficou aí a delinquir, os outros estudavam... Agora, odeia o próprio pai porque não tem sorte ou mãe é feiticeira” (Professor7, 44 anos, licenciatura, ESEV)

O professor7 da ESEV, no seu relato traz um dado novo a delinquência juvenil como uma das implicações da violência na educação de alunos (as), estabelecendo uma comparação das pessoas que crescem o corpo, mas a sua cabeça está vazia, senão pensar em fazer maldade aos outros. Esses alunos não aproveitam as oportunidades de aprender ainda na idade escolar, o seu comportamento é estranho. Mais tarde ressentem-se das dificuldades para se inserir na família e no trabalho, então, culpam os pais pelo infortúnio, acham que foram enfeitiçados para não terem sorte e cultivam a inveja, tudo isso como resultado de não saber escutar a orientação dada pelos mais velhos.

No entendimento de Abramovay et al. (2010), citando Costa (1993), na cultura de violência o mundo passa a ser categorizado entre fracos e fortes, nessa relação no lugar do agressor é depositado o temor e ódio e quem ocupa o lugar da vítima constitui-se objecto de desprezo e indiferença por parte do agressor. Nesta perspectiva, sentimentos como compaixão, consideração, culpa ou responsabilidade diante do semelhante desaparecem do vocabulário. Ademais, a vulnerabilidade frente ao risco torna-se constante na vida dos indivíduos. O clima de insegurança e medo de ser agredido começam a ser generalizados. Os indivíduos passam a

encontrar inimigos em todos os lugares e a violência como forma de defesa ou de ataque torna-se um elemento importante.

Segundo Albuquerque (2018), a escola deve tomar a dianteira na desconstrução das ideias da violência que pairam nos alunos e alunas. Além disso, os educadores devem observar o seu papel social para impulsionar mudanças que levem os alunos e alunas a terem a consciência de que a violência é extremamente nociva, tanto para a família como para a sociedade.

4.2.7. Estratégias de enfrentamento da violência na escola

No que diz respeito aos pontos de vista de professores (as) da ESN1, sobre as estratégias adequadas para o enfrentamento da violência na escola, apontaram como solução: *a criação de centro de aconselhamento e ter um psicólogo, o rastreio de alunos (as) para saber com quem e como vive, políticas aplicáveis pelo Governo na vedação de barracas, o ordenamento das residências perto da escola, diálogo permanente com os jovens, cooperação dos pais ou encarregados de educação, professores e a comunidade escolar, inclusão dos temas de violência, drogas e consumo de álcool nos programas de ensino*. Eis os extractos das entrevistas que seguem:

“A criação de centro de aconselhamento é uma via muito boa, é preciso fazer o rastreio para perceber muito bem: esses alunos de onde é que vem, com quem vivem, parece que nós já não fazemos esse tipo de recenseamento para perceber a questão social do aluno. Se a escola tivesse um Psicólogo, acho uma forma muito boa de colmatar esse tipo de problema” (Professor3, 38 anos, licenciatura, ESN1)

“Eu acho que precisamos de uma mão dura, do próprio Governo, no sentido de criar políticas para também minimizar isso, por exemplo, se proibisse barracas em volta das escolas, acho que seria uma saída importante... Até temos leis bonitas nos papéis, mas na pratica é difícil concretizar. Então que implemente essas leis. Depois, esta escola, não só tem barracas, também, as residências do jeito que estão é outro problema” (Professora2, 53 anos, licenciatura, ESN1)

Nas revelações do professor3 da ESN1, podemos perceber a necessidade da existência da figura do psicólogo na escola para fazer o trabalho de aconselhamento de alunos e todos (as) protagonistas na escola, como umas das medidas para ajudar na resolução dos conflitos e na capacidade de autocontrole das emoções excessivas, como estresse e frustração. Esses estados emocionais podem contribuir para a escalonada da violência. Igualmente, aponta-se a proposta

de sabermos a proveniência de cada aluno (a), o estilo de vida e sua estrutura familiar, porque podem estar associados ao comportamento que se manifesta na escola.

As políticas desenhadas pelo Governo devem ser implementadas na letra e espírito para corresponderem os anseios da sua criação, segundo a professora² da ESN1, já basta de termos leis bonitas no papel e nunca se efectua a sua concretização. O assunto de encerramento das barracas aos arredores das escolas já remota a algum tempo e os (as) alunos (as) continuam a comprar e consumir o álcool. Adicionando as construções desordenadas a volta da escola que podem contribuir na facilitação de alunos (as) introduzir estupefacientes na escola.

Diante do exposto, a estratégia passa por proibição de venda e consumo de bebidas alcoólicas e drogas, aos menores de 18 anos de idade, nas escolas e nas imediações de estabelecimento de ensino, como as barracas. Essa estratégia só faz sentido, quando o Decreto nº 54/2013, de 7 de outubro (Moçambique, 2013), for aplicado por quem de direito. De igual modo, as escolas, os profissionais de educação, embora não substituam a família, cabe-lhes a realização de uma efectiva intervenção pedagógica através de ministração de conteúdos ilustrativos dos malefícios do consumo de drogas, persuadindo os jovens alunos a não seguirem por este caminho (Resolução nº 15/2003, de 4 de abril - Moçambique, 2003).

Nas outras estratégias, o professor⁵, defendeu o seguinte:

“O diálogo permanente com os jovens, nós temos na escola. Mas, é importante contarmos com os pais, o trabalho que temos com nosso aluno que é o centro de toda actividade, seja um trabalho coordenado. Nós temos que pensar que essas crianças saem de uma estrutura familiar. Costuma se dizer que as crianças lá em casa são bem educadinhas, rectas, significa há alguma coisa que acontece entre o quintal de casa e a escola. O trabalho coordenado significa estarmos todos atentos: os pais, professores e própria comunidade porque na saída os alunos ficam ao redor da escola, assumem atitudes que não são razoáveis, então a própria comunidade deve ter um papel” (Professor⁵, 60 anos, licenciatura, ESN1)

“Na educação é importante que alguns assuntos sejam realmente matérias, tendo em conta a gravidade desses assuntos. Então, há alguns assuntos que é preciso transformá-los em conteúdos programados. E que possam fazer parte dos currículos nacionais, para não serem assuntos que só falou por questão de vontade. Essas questões da violência, drogas e consumo de álcool devem fazer parte

dos programas e não apenas, temas transversais... Assim vamos perceber como são tratados na sala de aula e com que profundidade. Agora, quando pergunta ao Professor "X" se falou do género, ele responde: "mandei investigar". Mas, isso é superficial porque não se faz a sistematização da matéria na sala" (Professor5, 60 anos, licenciatura, ESN1)

O professor5 da ESN1, defende a necessidade do diálogo permanente com os jovens, onde se verifica a escuta empática naquilo que o (a) outro (a) transmite. O diálogo deve contar com a participação dos encarregados de educação, os professores (as) e os próprios alunos de ambos os sexos, sendo o centro de toda actividade. Um trabalho coordenado vai permitir perceber e identificar os erros na educação de alunos (as) e assim cada um deve assumir a sua responsabilidade, com vista a prevenir-se as situações precoce de violência na escola.

A Escola e família devem buscar uma mudança de paradigma na educação das crianças e adolescentes, construindo uma educação pela e para a afetividade. O exercício de afeto e respeito entre os membros de uma família e da escola é prática de toda educação estruturada, que tem no diálogo o suporte das relações humanas. A verdade e a confiabilidade são factores determinantes na relação entre pais e filhos e na instituição escolar para consolidar o processo evolutivo e formativo do ser humano (Esquierro, 2011).

Ainda, o professor5 da ESN1, chama-nos atenção nos seus argumentos, que é preciso transformarmos os temas transversais, por exemplo: a violência, drogas e consumo de álcool, em conteúdos programados nos currículos nacionais, cuja a sua leccionação é indispensável e devem ser tratados com a profundidade que merecem face ao cenário actual, de tanta imoralidade de jovens. Nos programas em vigor, essa matéria não é dada de forma sistematizada e alguns professores (as) deixam como TPC para ser investigado, mas a sua correcção nunca acontece na sala de aula. O que constitui um desperdício porque é uma matéria importante na formação de jovens.

Em relação aos (as) professores (as) da ESEV, sobre as estratégias adequadas para o enfrentamento da violência na escola, revelaram algumas estratégias diferentes de professores (as) de outra escola, ao mencionarem: *a selecção criteriosa de alunos (as), actualização do regulamento interno da escola, acabar com a cobrança de resultados positivos (percentagem) no fim do ano, palestras na formatura, responsabilização do encarregado de educação pelo*

comportamento do filho e o aluno saber respeitar o ser humano. Conforme os extractos das suas entrevistas:

“Primeiro ponto, na selecção dos alunos aqui para o curso diurno deve-se respeitar a idade porque é muito importante. Eu acho que misturar por exemplo alunos dos 12, 13 anos que estão na sétima classe com alunos de 19, 20 anos, eu acho que não ajuda. Esses já estão no mundo diferente, nós aqui recebemos crianças, mas seis meses depois já estão diferentes porque aprendem com os outros. E talvez o próprio regulamento da escola pode-nos ajudar, seria necessário ter certas autorizações para poder mexer com alguns aspectos, não concordo muito com a última inovação do regulamento que diz por exemplo: nós não podemos dar PPF, já não se pode expulsar os alunos” (Professora8, 40 anos, licenciatura, ESEV)

“(Risos). É preciso rever o regulamento interno da escola...os regulamentos que nós usamos não estão tão actualizados. Porque tem situações novas e que nós não podemos permitir isso nas escolas. Agora, eu verifico que há muita tolerância e ponderação para com os alunos. Os alunos, hoje em dia, têm uma tal liberdade e libertinagem de faltar respeito para com o professor. Nós tínhamos sanções por exemplo, primeiro era isentado de assistir algumas aulas por um dia, ou naquela semana ou então chamava-se o encarregado de educação, mas, hoje em dia é proibido tirar um aluno da sala porque diz-se que ele vai perder as aulas. Outro aspecto, é a nível pedagógico, hoje querem resultados, mas os alunos não fazem nenhum. Em final do ano lectivo o aproveitamento (percentagem) tem que ser positivo, mas nós sabemos que isso não existe, então isso também influencia para o desleixo da parte dos alunos em relação a quererem aprender. Eu adoptaria medidas que pudessem despertar novamente aquilo que era a educação no tempo em que estudei, que a gente se preocupava em ter resultados de aprendizagem e não ter apenas notas para passar” (Professora6, 42 anos, licenciatura, ESEV)

A professora8 da ESEV, critica a falta da definição de critérios claros no processo de selecção dos alunos de ambos os sexos para a composição das turmas do curso diurno. Assim, encontramos alunos (as) de 12 e 13 anos de idade misturados com aqueles (as) que têm 19 e 20 anos de idade, na mesma turma, ignorando-se a disparidade de idades. Como as motivações são diferentes em função da idade, os mais novos acabam aprendendo as malandrices dos mais velhos, por essa razão deseja a actualização de regulamento interno da escola, de modo que, as sanções a serem aplicadas se enquadrem na nova realidade.

Portanto, a necessidade da revisão do regulamento interno da escola é reforçada pela professora⁶ da ESEV ao referir a questão da libertinagem de alunos (a) que confundem com a liberdade, por isso, não respeitam o (a) professor (a) e nada lhes acontece. Com alguma animosidade, estabelece uma comparação com o tempo passado onde (a) o aluno (a) era sancionada pelos seus erros, mas hoje, é muito protegido (a) e essa tolerância cria um clima de impunidade. Outro aspecto constatado nas suas revelações é da cobrança de aproveitamento positivo (percentagens), quase para todos os alunos (as), mas sabe-se de antemão que uma boa parte são desleixados (as) e não se dedicam aos estudos, senão em actividades condenadas pela sociedade.

Nesse sentido, o professor é um sujeito que vive sob a pressão advinda das instâncias superiores que o tutelam, com todos os problemas presentes no Sistema Nacional de Educação de Moçambique: turmas superlotadas, falta de meios materiais adequados para o andamento normal do ensino, como carteiras para os alunos (as) e para ele mesmo, e baixos salários. Mas, como executor dos programas curriculares, ele deve cumpri-los plenamente (exemplo, ter uma percentagem positiva de aproveitamento). Em função disso, chega a usar de sua prerrogativa docente e de autoridade na sala de aula e, sob pressão aliada com formação lacunosa e limitada, por vezes, recorre a métodos constrangedores na tentativa de “pôr qualquer coisa” na cabeça de alunos (as), usando método característico da escola tradicional (Cossa, 2015).

Para contrariar essa ideia, Babiuk, Fachini e Santos, defendem que:

É imperiosa que a matéria explicitada pelo professor seja correlacionada a realidade vivenciada pelo estudante, a fim de proporcionar a ele uma conexão com a sua vida. Isso se dá por meio da educação democrática, da construção de um espaço que permita que o aluno expresse suas vontades, que leve em consideração e respeite a opinião de estudante, assim, nasce outra forma de enfrentamento a violência. Se o aluno é escutado, se os professores conseguem identificar o cerne dos conflitos no ambiente da sala de aula, é possível minimizar estes acontecimentos conflituosos e consequentemente a violência no ambiente escolar (Babiuk, Fachini & Santos, 2013, p. 10).

Outras estratégias importantes reveladas pelos professores são:

“Dando palestras na formatura quando os alunos estão a entoar o hino nacional ou indo nas salas dando palestras sobre a violência. Mostrando a maldade da violência para o violado, mesmo para o violador porque ele pode violar achar que ele está a fazer bem. A

melhor coisa é dando palestras, ensinando os alunos, a melhor forma de viver” (Professor7, 44 anos, licenciatura, ESEV)

“Eu vejo que o problema fulcral, está em casa porque tudo isto depende do comando da frente. É preciso responsabilizar o encarregado de educação pelo comportamento demonstrado pelo seu filho. Preparar o aluno para saber respeitar o ser humano, não importa se é mais novo que ele ou mais velho. Na escola tem que saber que se dá TPC e outras actividades, e a aula só começa e continua em casa” (Professor9, 40 anos, bacharel, ESEV)

Nos depoimentos do professor7 da ESEV, ressalta a estratégia da organização de palestras no período das formaturas, abordando os temas relacionados a violência e seus horrores, com a finalidade de despertar nos (as) alunos (as) a tomada da consciência para se evitar enveredar pelo caminho da maldade na escola.

Já o professor9, também da ESEV, defende a educação do berço para moldar o comportamento de alunos (as) e saberem respeitar o ser humano, estes valores nobres praticamente, não existem no dicionário da maior parte de alunos (as). É altura do resgate desses valores e serem assimilados por eles (as), sob pena de se perpetuar o clima de violência na escola. Ademais, os encarregados de educação devem colaborar com os professores (as) para que as actividades iniciadas na sala de aula continuem na família, essa ponte deve existir para que haja a supervisão das tarefas em casa. Uma vez ocupados os (as) alunos (as) com actividades úteis, ficam sem tempo para prática de violência.

Diante do exposto, corroborando com Meinhart e Santos (2020), a escola sozinha não tem o poder de reverter esse processo de violência das crianças e dos jovens em relação à figura do professor; ela precisa do apoio da família, ensinando a ter respeito e a se comportar educadamente com outras pessoas e do Estado na implantação de políticas públicas que visem os direitos econômicos e sociais dos sujeitos. Juntas, essas três esferas podem reverter essa situação e tornar a escola um ambiente de boa convivência.

4.3 Observações realizadas nas duas escolas

Esta parte é reservada à apresentação dos resultados das observações realizadas, principalmente nas salas de aulas e corredores das duas escolas. A escolha das turmas fez-se

aleatoriamente e com o consentimento dos professores que tinham aulas naquele momento, mas sem comprometer o decurso normal do processo de ensino e aprendizagem.

O pesquisador teve o cuidado de não informar antecipadamente a turma e sala que seria observada, com ensejo de verificar o ambiente das aulas entre alunos (as) e professores (as) no seu estado natural, sem grandes modificações nos comportamentos.

As observações decorreram em duas semanas para cada escola, iniciando no período de manhã e terminavam a tarde. O pesquisador optou por reduzir o tempo das observações nas salas por notar um certo acanhamento em alguns professores e alunos, pois pensavam que estavam a ser fiscalizadas as suas actividades. Essas dúvidas foram dissipadas à medida que interagiam com o pesquisador nos intervalos ou no fim da aula porque continuamente sublinhava os objectivos da sua estadia na escola.

4.3.1 Escola Secundária do Noroeste-1

O horário do pesquisador era das 9.00 horas até 15.00 horas, logo na chegada, normalmente, observava como os (as) alunos (as) relacionavam entre si e depois com os (as) professores (as). Alguns (as) partilhavam o seu lanche com professores e conversavam, também, existiam aqueles (as) que se afastavam temendo a presença de um certo professor no grupo. Às vezes, aproveitava esse intervalo de tempo para realizar as entrevistas com os professores e alunos.

Cerca das 12h15 estava na formatura para a entoação do Hino Nacional, deu para perceber que os (as) professores (as) trocavam-se na orientação de alunos (as). Os avisos e informações importantes são dadas ao colectivo e sempre, recomendava-se ao (a) aluno (a) para se apresentar na escola trajado (a) de uniforme escolar limpo e engomado, exibir um bom comportamento e com o telefone desligado porque quem for apanhado a usar o telefone era confiscado e guardado no sector pedagógico, para sua devolução tinha de cumprir a punição indicada, normalmente, quem entra de manhã tinha actividades a espera no período da tarde e vice-versa. A figura 1, ilustra o espaço onde se organiza a formatura.

Figura 1. Vista frontal da Escola Secundária do Noroeste-1, no corredor principal que acolhe as formaturas para o Hino Nacional



Fonte: foto tirada pelo pesquisador, em 2023

No primeiro tempo das aulas, às vezes, observava-se um atraso ou ausência de um número significativo de aluno (as) e professores (as) nas aulas. Essa situação obrigava o director pedagógico a ordenar a marcação das faltas de ausências nos livros aos professores (as) que não estavam nas salas porque a tolerância é de 05 minutos apenas, depois das aulas iniciarem às 12h30.

Já no período das aulas, os (as) alunos (as) eram proibidos de circularem nos corredores como forma de evitar o barulho e manter o controle de pessoas estranhas dentro do recinto escolar. Mesmo com esse controle alguns alunos (as) desafiam as normas existentes, saíam das salas e arranjavam uma esquina em grupo para conversar, invés de reverem apontamentos na sala. O aluno (a) que era encontrada fora da sala tinha que justificar, algumas vezes, os alunos voltavam a correr nas escadas quando percebiam da chegada de professor (a).

Percebe-se nessa maneira de agir e comportamento de alunos (as) uma certa resistência às normas e regras do regulamento interno da escola ou do MINEDH, ignorando as sanções. A título de exemplo, os alunos (as) indisciplinados eram mandados campinar ou varrer o pátio da escola. Nos casos de reincidências, eram chamados no gabinete do director pedagógico para o aconselhamento, advertências ou chamarem os encarregados de educação para tomarem conhecimento do mau comportamento do seu educando (a) e assinarem uma folha de

compromisso. Sobre esta folha, um professor com cargo de direcção de classe, em conversa com o pesquisador, fez questão de enfatizar o seguinte:

“Essa é a nossa última chamada de atenção, depois de termos mediado já várias vezes situações com este mesmo aluno. Damos ao encarregado de educação, ele vai anexando o documento de identificação dele e do próprio aluno, o tal que pode ter transgredido as normas. Eu acho que tem surtido efeitos, porque depois daquela chamada de atenção, nota-se o medo no aluno, fica pressionado e depois volta a aquele comportamento normal” (Professor1, 37 anos, licenciatura, ESN1)

Na semana dos testes, os alunos (as) atrasados (as) eram bloqueadas à entrada no portão, independentemente do motivo. Um dos professores que estava, quase sozinha na sala, teve que sair e intervir pedindo a entrada dos alunos para serem avaliados porque corriam o risco de terem negativas. Mesmo com esses pedidos do professor foi difícil o pessoal de guarda abrir o portão, e diziam *“estamos a educar esses meninos mimados”*, só depois de tanta insistência e com a presença de um membro da direcção de classe, finalmente, o portão foi aberto para entrada dos alunos (as) para realizarem os dois testes programados naquele dia.

As aulas assistidas iniciam com uma saudação ao (a) professor pelos (as) alunos (as), quase gritam *“Boa tarde, senhor professor”*, este por sua vez responde *“Boa tarde, sentem por favor”*, esse exercício é feito com os alunos de pé, mesmo procedimento quando entra um membro da direcção. Agora, quando se tratava de pesquisador, no primeiro dia no acto de saudar, eles (elas) gaguejavam sem saber se podiam dizer *“senhor professor”* ou outra categoria profissional e, o professor acabou por explicar que se tratava de um pesquisador e estaria na escola por alguns dias.

Na aula assistida na disciplina de Português, 10ª classe, depois de ritual de saudação, o professor exigiu o TPC cujo o tema era *“Grau Comparativo de Adjectivos”*, e corrigia caderno por caderno na carteira de aluno (a), enquanto alguns alunos (as) iam ao quadro para corrigir. No meio disso, aqueles (as) alunos (as) que não fizeram, tentavam a todo custo aprontar o TPC copiando ou arrancando o caderno de colega. No fim da aula, o professor de forma pedagógica procurou sensibilizar os alunos (as) a fazerem os exercícios, pois na próxima aula

vai cobrar os trabalhos. A figura 2, ilustra o momento da aula da disciplina de Português, na sala.

Figura 2. Sala de aula da Escola Secundária do Noroeste-1, na disciplina de Português, o professor corrige o TPC e supervisiona caderno por caderno.



Fonte: foto tirada pelo pesquisador, em 2023

Relativamente, às aulas assistidas na Física, deu para perceber que o professor tem o conhecimento e domínio da matéria que lecciona e usa os métodos adequados nos exercícios. Todavia, quando o (a) aluno (a) tem dificuldades e não acerta o exercício que foi indicado para desenvolver no quadro, recebe um rótulo como “*feio ou animal*”. Logicamente, o (a) aluno (a) acaba por se sentir humilhado, embora é uma palavra dita inocentemente sem intenção de ferir suscetibilidades. No intervalo em conversa, o pesquisador de maneira educada abordou essa questão com o professor, este reconheceu o erro e como é flexível na segunda aula evitou usar esses adjectivos que podem abalar a confiança com seus alunos (as).

O pesquisador observou que o consumo de drogas e de álcool disfarçado em água nos bebedores na parte de alguns alunos (as) é uma realidade dentro do recinto escolar. Alguns jovens dos bairros circunvizinhos param de lado de fora, no portão e convidam os meninos e as meninas para o consumo de bebidas alcoólicas e outras drogas, assim como, para introduzir seus produtos na escola para ganharem mais clientes. Os alunos (as) que aderem ao consumo, o seu comportamento muda negativamente, já não tem respeito com os colegas e professores.

Uma atenção especial as casas de banho porque foram construídas no tempo colonial e precisam de uma reabilitação para oferecer a comodidade aos seus utentes. Também, deve ser reforçado o controle dos próprios alunos nos banheiros pela forma como se comportam, levantam suspeitas. E um dos meninos que estava perto, do lado de fora, dissipou as dúvidas do pesquisador quando foi perguntado sobre o consumo de drogas naquele lugar, pois, ele afirmou o seguinte:

“Os alunos consomem bebidas e entram na escola, há outros que consomem aqui na escola. Mesmo agora, algumas casas de banho já não funcionam porque encontraram um menino a beber”.

Ademais existem algumas salas de aulas meio abandonadas na escola que são usadas pelos alunos (as) para conversarem e quando gazetam das aulas refugiam-se nessas salas isoladas. Os (as) alunos (as) usavam para a prática de actividades ilícitas por insuficiência da supervisão e controle, pois, foi possível ver dois preservativos usados e jogados fora.

4.3.2 Escola Secundária Estrela Vermelha

Nesta escola, o pesquisador chegava às 8h30 e fazia as suas actividades até as 14h30. Logo, dirigia-se na sala dos professores onde podia encontrar alguns professores de ambos sexos para fazer as entrevistas já marcadas. Para além de conversas de praxe com os outros profissionais para melhor conhecer o funcionamento da escola.

As 12h15, estava na formatura para acompanhar a entoação do Hino Nacional e as informações importantes que eram dadas a comunidade escolar. Porém observou-se que nem todos os alunos (as) e professores (as) se faziam presentes na formatura. Os alunos atrasados aglomeravam-se no portão a espera que o pessoal de guarda deixe-os entrar, mas outros (as) eram mandados voltar por não estarem devidamente apresentados, quer dizer, falta de gravata, camisa fora da calça, cabelo grande ou corte panque, uso de brincos e com barba nos rapazes, assim como, com a saia justa e curta, maquiagem e brincos com argolas exageradas para as meninas. Conforme elucida a figura 3:

Figura 3. Entrada principal da Escola Secundária Estrela Vermelha, os (as) alunos (as) atrasados (as) e desaprumados (as) ficam fora à espera da oportunidade de acesso ao recinto escolar no próximo intervalo



Fonte: foto tirada pelo pesquisador, em 2023

Dos alunos presentes, um e outro tentava fazer a indisciplina, por exemplo, estávamos na concentração do hino nacional, uma das meninas estava a sabotar, ela não estava a ver que a sua atrás estava uma professora, esta acabou por puxar-lhe o cabelo, talvez pode se considerar uma agressão física. A aluna contestou, virou e disse: *“deixa o meu cabelo”*. E contestou naquela expressão de desprezo *“hohô”*, então, a professora chamou atenção a ela e disse: *“olha, independentemente de eu não ser sua mãe ou familiar, aqui na escola eu tenho autoridade para te chamar atenção”*. Mas, a aluna mostrou-se mesmo como quem queria lhe desafiar. Então, ela acabou explicando ao seu colega professor e decidiram dar uma punição de *“ir apanhar papéis no recinto da escola e varrer como castigo”* porque ela estava a criar uma situação de desordem.

Em relação aos alunos e alunas que constantemente atrasam na escola e o portão está fechado, perdem a informação na formatura e os conteúdos leccionados nas aulas, suscitou uma curiosidade na parte do pesquisador, e em conversa com um professor na sala dos professores para perceber as razões, a sua opinião foi contundente ao referir que:

“Eu como professor sou de opinião que qualquer aluno que não está a cumprir tem que ser de alguma forma sancionada. Eu como professor também, se atraso 5 minutos já fui sancionada e perdi dinheiro que

corresponde a 45 minutos, por ter atrasado 5 minutos. Não me estão a disciplinar? Mas, o aluno não pode acontecer nada com ele, então não interessa para mim se é uma menina ou rapaz. Se não fez TPC devia ser castigado de igual modo, sem olhar para essas coisas” (Professor9, 40 anos, médio, ESEV)

Durante o período das aulas reinava um silêncio nos corredores conforme recomenda o Regulamento Interno da Escola (art. VII, n.º 4) ao vincar que “Durante os períodos em que não tenham aulas, pela ausência de professores, os alunos deverão manter-se nas salas, em estudo colectivo ou individual (exceptuando-se a última), por forma a não perturbarem o bom funcionamento das actividades decorrentes nas outras turmas”. Não obstante a essa advertência, um grupinho de três ou cinco alunos (as) surgia nas escadas e espreitavam no corredor principal, da possível presença perto de um membro da direcção da escola, para brincarem a seu belo prazer.

No corredor principal, perto da entrada da cantina escolar que constitui o ponto de maior concentração de alunos (as) no intervalo de lanche, assistiu-se uma briga feia entre duas meninas porque uma falou mal da outra diante do seu namorado, então começaram a se puxar o cabelo acompanhada de insultos e humilhações das duas partes. Mas, os colegas do sexo masculino, assim como, do sexo feminino, só estavam interessados em assistir a luta travada, não se importando em separar as duas meninas briguentas. Valeu a pronta intervenção de um professor que se dirigia para sala de aula, aproximou e separou as duas e prometeu levar-lhes a direcção pedagógica para serem punidas e os restantes colegas fugiram do local em debandada. A figura 4, espelha a aglomeração de alunos (as) no corredor, ao lado da cantina escolar:

Figura 4. Corredor principal da Escola Secundária Estrela Vermelha, local de grande concentração de alunos (as) no intervalo de lanche



Fonte: foto tirada pelo pesquisador, em 2023

Ainda no corredor, o pesquisador conseguiu observar um cartaz fixado na parede que reporta a situação de violência na escola. No referido cartaz está estampado a foto de um ex-aluno de sexo masculino que foi expulso da escola no ano de 2022, por criar a desordem na escola, quer dizer, ele convidava os seus amigos delinquentes para escola.

Em relação as aulas assistidas nas turmas, quando o (a) professor (a) entra na sala, recebe a saudação com alunos (as) de pé e retribui aos (as) alunos (as), de seguida pergunta “*como estão, hoje*”, estes (as) respondem “*estamos bem, obrigado*”. Depois desse ritual motivador que predispõe os (as) alunos (as) a aprendizagem, o professor (as) pergunta “*quem fez TPC*”, alguns ficam cabisbaixo porque não cumpriram a tarefa, e pede os voluntários para corrigirem no quadro, enquanto ele regista as palavras chaves para reforçar a explicação. Ao mesmo tempo, os alunos sem TPC feito, são obrigados a sair para uma sala reservada, de modo que cumpram a tarefa dada.

No caso concreto das aulas de Matemática, 11^a classe, tem um excelente professor só que ele aborrece facilmente com aqueles alunos (as) que não acatam as orientações...é impossível aprender Matemática sem fazer o TPC, sem exercitar em casa. Então, quando ele chega na sala, ficava duro, dava punições, e os (as) alunos (as) fugiam das suas aulas, e só ficava a

trabalhar com 10 a 15 alunos porque o professor entrava na sala e não valorizava a participação do aluno, bastava errar, ouvia as expressões como “*você não aprende*”, “*você não sabe nada*”, então, outros optavam em fecharem-se ou passam a gazetar aquela aula porque não se sentiam valorizados, encaravam isso como insulto e humilhação.

Um dado curioso observado, a seguir a mesma turma tinha aulas na disciplina de História, e todos (as) os (as) alunos (as) estavam presentes na sala. A percepção do pesquisador é que a estratégia de trabalho que utiliza o professor de Matemática, faz os alunos ficarem com medo, acham que a Matemática é uma disciplina de sete cabeças, então isso traz implicações como baixo aproveitamento escolar, desleixo, perda da motivação, pois tanto os alunos do sexo masculino, como do sexo feminino gazetam as aulas. Já na disciplina de História, a professora conseguia interagir bem com alunos (as), presta atenção e procura lhes ajudar, mesmo exigindo os trabalhos, como privilegiava a conversa com eles (as), estavam na sala, como se pode notar no trecho a seguir:

“Eu converso com eles porque nesta escola, já percebi que 50 ou 60% dos alunos que temos aqui, costumo dizer aos meus colegas que “são crianças sem dono”, entre aspas, porque quando eu preencho os dados no livro da turma para saber a proveniência, os encarregados, eu notei que muitos deles dizem “eu vivo com minha avó”, “eu vivo com meu tio”, porque “o meu pai está na África do Sul”, “a minha mãe está no outro lar”, então estes alunos as vezes têm este tipo de comportamentos que tem, porque não tem uma direcção, presença de um pai, de uma mãe para conversar, para mostrar o caminho” (Professora8, 40 anos, licenciatura, ESEV)

Outro aspecto que nos chamou atenção ao longo das observações nas salas de aulas, é a existência de alunos (as) grandes, com idades compreendidas entre 19 a 22 anos, alguns ainda na décima classe e se misturam com alunos (as) que estão na faixa etária de 15 e 16 anos. Por um lado, esse dado mostra que existem alunos que reprovam tantas vezes na mesma classe por falta de dedicação aos estudos. Por outro lado, são alunos que entram tarde na escola e muitos (as) deles são indisciplinados e esta mistura pode não ser benéfica para os mais novos e facilitar a aprendizagem de malandrices desses mais velhos. E perante a nossa curiosidade ouvimos o director pedagógico que pronunciou o seguinte:

“Os alunos de 19, 20 anos entram tarde a escola. Bem é assim, nós recebemos alunos anualmente, vindos de outras escolas, sendo esta escola a única na cidade de Maputo, que não tem o curso nocturno. Então é daí que muitos alunos preferem vir para aqui, muitos sem idade, e não só o Distrito, também, tem mandado aqueles que deviam estar nas outras escolas, mas, no curso nocturno por causa da idade. Então, acabam mandando para aqui na escola, e nós não temos como. Também, para ser escola precisamos de alunos, então só podemos recebê-los e continuar com eles”.

Igualmente, notou-se a existência de um gabinete de aconselhamento para a saúde escolar, mas com o foco na saúde sexual reprodutiva que conta com o apoio do programa “Viva+”, aberto para toda a comunidade escolar, é frequentado pelos alunos de sexo feminino e poucos meninos necessitados. Um número significativo de alunos de sexo masculino ignora, só espreitam por fora e não entram. Algumas razões apontadas e exploradas são aspectos culturais, espírito machista e falta de informação adequada, como dá para perceber na opinião de um dos alunos, quando diz o seguinte:

“Aquele gabinete é para as meninas porque serão mães no futuro”.

Em suma, nas observações realizadas nas duas escolas em estudo pode-se afirmar que ambas funcionam dentro do mesmo quadro legal e supervisionadas pelo MINEDH e, regem-se pelos seus próprios regulamentos internos. Não obstante, existir uma certa resistência no cumprimento das normas e regras estipuladas para alunos e professores de ambos os géneros.

As situações de violência baseada no género constituem uma realidade no recinto escolar. A título de exemplo, na Escola Secundária do Noroeste-1, os jovens dos bairros circunvizinhos ficam no portão e convidam os meninos e as meninas para o consumo de bebidas alcoólicas e outras drogas, assim como, introduzir seus produtos na escola para ganharem mais clientes. Já na sala de aulas, esses alunos e alunas bêbados (as) exibem a indisciplina e agridem os seus colegas, às vezes, trocam palavras azedas com os (as) professores (as).

Já na Escola Secundaria Estrela Vermelha constatou-se a violência no corredor, com a briga feia entre duas meninas que se puxavam o cabelo, enquanto se insultavam e humilhavam devido a disputa de namorado. Paradoxalmente, os meninos e outras meninas só gritavam para incentivarem a luta que não demorou tanto devido a pronta intervenção de um dos professores

que passava a caminho da sala de aulas. Além disso, o cartaz do ex-aluno fixado na parede por convidar seus comparsas para instalar a desordem e vandalização na escola, elucida os sinais da violência na escola.

Ainda, nesta última escola notou-se a existência de alunos grandes, sobretudo de sexo masculino, com 22 anos de idade, ainda na 10ª classe na mesma turma com alunos (as) de 15 anos de idade, o que constitui uma violência simbólica, tendo em conta, as expectativas e motivações diferentes. Entretanto, os alunos (as) mais novos (as) ficam vulneráveis na aprendizagem de comportamentos incorrectos a partir dos mais velhos, como gazetar as aulas, não participar na formatura e ficar nos corredores a conversar em pleno período das aulas.

Portanto, nos casos de reincidência de comportamentos inaceitáveis numa dessas escolas, o (a) aluno (a) é encaminhado (a) no gabinete do director pedagógico onde se faz o aconselhamento, advertências e convocação do encarregado de educação, a fim de tomar conhecimento do mau comportamento do seu educando (a) e as medidas para a sua correcção.

4.4 Análise dos Documentos

A análise documental permitiu ao pesquisador entrar em contacto com alguns documentos elaborados. No caso da Escola Secundária de Noroeste-1, está registado nos relatórios de alunos de sexo masculino e do sexo feminino expulsos por prática de actos vergonhosos e que criavam a desordem no recinto escolar.

A começar pelo caso que houve numa sala lá em cima, 2º andar, foram encontrados duas moças e dois meninos a fazerem sexo de dia. Presume-se que estavam bêbedos, naquele momento, foram surpreendidos e convocados os encarregados de educação para o conhecimento da situação. E foram expulsos da escola para que situações idênticas não voltem a acontecer.

Outra situação documentada, também, referenciada nos depoimentos dada por uma professora na entrevista, trata-se de um caso que terminou em violência na escola, no Ano de 2022, o membro de Direcção da Escola encontrou um aluno com uma cábula e arrancou o teste. Ao querer perceber onde encontrou as respostas, desentenderam-se, houve briga e porrada. O

aluno deu uma cabeçada ao membro de Direcção da Escola que acabou levando pontos no hospital e ficou um tempo sem trabalhar.

Em relação a Escola Secundária Estrela Vermelha, nos relatórios feitos em 2022, consta o caso de um aluno expulso por facilitar os seus amigos delinquentes a criar a desordem na escola, quer dizer, repetidas ofensas, roubos e agressão aos seus colegas. Depois de ser informado o seu encarregado de educação dessa situação, acabou por ser expulso para servir de exemplo.

Ainda nesta escola, registou-se a situação de um menino encontrado com um canivete grande, ele a simular que ia esfaquear o colega. Graças a pronta intervenção de um professor não aconteceu o pior. Quando perguntado: O que fazia com a sua faca? O menino disse que só estava a brincar, não estava a fazer nada. Por que razão levou a faca de casa? Não conseguiu responder. Foi encaminhado a direcção pedagógica, já na presença do seu encarregado de educação, foi expulso por constituir um perigo aos outros meninos.

Olhando, os regulamentos internos usados nas duas escolas, em termos de responsabilidade disciplinar, as sanções que foram aplicadas aos alunos ou as alunas pelo seu comportamento inadequado têm uma cobertura legal. Entretanto, o pesquisador é de opinião que a “*expulsão*” de aluno (a) tem o perigo de transferir o considerado “*mau ou maldade*” da escola para a sociedade. Este (a) aluno (a), uma vez fora da escola fica mais agressivo (a) porque já não tem nada a perder e até pode aumentar o número dos famosos “*homens catanas*”. Nesse sentido, apela a aplicação de medidas pedagógicas com vista a mudar-se a mentalidade desse indivíduo, conforme deixou claro nas suas propostas, no ponto que debruça sobre as estratégias adequadas de enfrentamento da violência na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alcançado este momento, importa trazer a reflexão crítica, sistematizando as principais ideias do estudo, com base em lentes teóricas apresentadas e sustentadas pelo trabalho empírico realizado em duas escolas secundárias na cidade de Maputo, locais desta pesquisa.

Este estudo teve como objectivo geral, analisar as implicações educacionais da violência baseada no género nas escolas e estratégias de enfrentamento, em duas escolas do ensino secundário na cidade de Maputo. Para a sua operacionalização foram destacados os seguintes objectivos específicos:

- Identificar os tipos de violência praticados pelos (as) alunos (as) e professores (as) na escola.
- Identificar entre os meninos e as meninas quem mais sofre a violência na escola.
- Descrever os factores que levam os (as) alunos (as) e os (as) professores (as) a praticar a violência na escola;
- Discutir as implicações educativas que o problema da violência na escola provoca nos (as) alunos (as);
- Desenhar estratégias de enfrentamento mais adequadas, com participação dos (as) alunos (as), os (as) professores (as) e toda a comunidade escolar na mitigação do fenómeno da violência baseada no género nas escolas.

Podemos afirmar que esses objectivos da pesquisa foram alcançados, tendo em conta a fundamentação dada nas seguintes perguntas do estudo:

Pergunta 1. *Que tipos de violência são praticados pelos (as) alunos (as) e professores (as) na escola?*

A pesquisa evidenciou que os tipos de violência mais praticados pelos (as) alunos (as) das duas escolas são: a violência física (caracterizada por agressões físicas como: empurrões, tapas, hematomas, cortes, lutas e arranhões), a violência psicológica (caracterizada por bullying, humilhação, insultos e ofensas) e a violência sexual (caracterizada por assédio sexual). Esses tipos de violência ocorrem com frequência entre alunos de ambos géneros.

Relativamente, aos tipos de violência praticados pelos (as) professores (as) contra os (as) alunos (as), ocorrem com frequência a violência psicológica (caracterizada por humilhação, insultos e ofensas), a violência sexual (caracterizada por assédio sexual, pois, os professores procuram resolver os problemas das notas negativas das meninas em troca de favores sexuais) e a violência simbólica (consiste em os (as) professores (as) recusarem dar explicações suficientes da matéria, recurso a métodos de ensino e aprendizagem não participativos o que promove a exclusão, alegando que os (as) alunos (as) são indisciplinados (as)).

Pergunta 2. *Quem mais sofre a violência na escola entre os meninos e as meninas?*

O estudo mostra aspectos comuns dos alunos e professores de ambos os géneros ao revelarem que as meninas é que sofrem mais a violência na escola por serem consideradas o elo mais fraco, incapazes e machismo por parte de meninos/homens. As meninas são acusadas pelos meninos de serem provocadoras de homens, ao usarem saias curtas e sentar mal na sala de aula, quer dizer, exibem de mais o seu corpo esquecendo que têm colegas meninos e professores que gostam das mulheres. Entretanto, apenas um professor da ESEV apontou os meninos como os que mais sofrem por serem malandros e gostam de desafiar a autoridade de professores (as), daí que, entram em conflitos.

Pergunta 3. *Quais são os factores que levam os (as) alunos (as) e professores (as) a praticar a violência na escola?*

Os resultados obtidos estão de acordo com a literatura encontrada, ao destacarem que (as) alunos (as) e professores (as) de ambas escolas atribuem os factores da violência, especialmente, o consumo de álcool e drogas, a falta do acompanhamento dos pais e mães ou encarregados de educação, as rivalidades por causa de namorados (as), a falta de respeito, desestruturação familiar, os diferentes níveis sociais, a exigência do material escolar pelo (a) professor (a), o gozo da juventude, a separação ou divórcio dos progenitores, a libertinagem de aluno (a), a falta de estabelecimento de limites na família e as más amizades na conduta. Adicionando, o problema de professores (as) agressivos (as) que atribuem adjectivos pejorativos aos alunos “burro, macaco” e o assédio sexual por parte do professor às meninas.

Ademais, nas duas escolas é visível a proximidade das barracas que comercializam o álcool, o que constitui um estímulo para o seu consumo por parte de alunos (as). Ainda, essas escolas

estão inseridas em ambientes de tanta agitação e propensas de violência. A título de exemplo, a Escola Secundária Estrela Vermelha é vizinha do mercado informal “Estrela Vermelha” e dos bairros de Mafalala e Chamanculo que albergam alguns jovens de conduta duvidosa que invadem a escola e influenciam os alunos à prática ilícitas, como o consumo de álcool e a venda das drogas no ambiente escolar. Também, na Escola Secundária do Noroeste-1, inserida no bairro de Maxaquene “A”, os alunos ficam nas barracas, consomem o álcool e levam nos bebedores disfarçado em água. Já na sala de aulas, envolvem-se em brigas com os colegas e perdem o respeito com os (as) professores (as).

Pergunta 4. *Que implicações educativas provocam a violência na escola nos (as) alunos (as)?*

Nas duas escolas, constatou-se pontos de vistas diferentes, e as vezes, convergentes entre alunos e professores de ambos os géneros sobre as implicações educacionais da violência (de género) nas escolas. Os (as) alunos (as) evidenciaram mais o baixo aproveitamento, desistência da escola, perda de interesse de aprendizagem, isolamento social e traumas. Já os professores, para além das implicações apontadas pelos (as) alunos (as), consideram a perda de foco no processo de ensino e aprendizagem, os sentimentos de medo, vergonha e insegurança, baixa autoestima, roubos entre os colegas, bullying e delinquência juvenil.

De acordo com Souza (2008), o aluno ou a aluna vítima de violência, além de reproduzi-la, pode reagir através de uma mudança brusca de comportamento. Falta de atenção, baixa autoestima, variação de humor e agressividade são alguns sinais aos quais pais e educadores devem estar sempre atentos. No entanto, apesar de a violência ocorrer dentro das escolas, não é sempre gerada pela escola em si, pois, também existem factores externos como: famílias desestruturadas, narcotráficos, conflitos sociais, etc. Desta forma, se faz necessário identificar os tipos de violência sofridas pelas crianças, para melhor compreender seus reflexos no ambiente escolar.

Pergunta 5. *Que estratégias de enfrentamento os (as) alunos (as), professores (as) e toda a comunidade escolar podem adoptar para mitigar a violência baseada no género nas escolas?*

Com base nas investigações feitas, podemos afirmar que as estratégias adequadas para enfrentar a violência baseada no género nas escolas, são: o diálogo, a organização das

palestras, a coordenação entre os pais/encarregados de educação, professores e alunos de ambos géneros, desenvolvimento de um programa eficaz de protecção às vítimas e testemunhas de violência nas escolas coordenada pelos (as) alunos (as), formação e capacitação de professores (as) com competências em matéria de violência de género, a revitalização do policiamento comunitário, a planificação de currículos e programas de educação que abordam temas sobre a violência baseada no género, a proibição de venda e consumo de bebidas alcoólicas e drogas à menores e remoção das barracas nos arredores das escolas e, a adopção de políticas públicas participativas, olhando a realidade Moçambicana.

Face ao exposto, podemos confirmar que as perguntas de pesquisa foram respondidas. Para mais evidências das conclusões, trazemos mais dados importantes sobre as duas escolas pesquisadas.

Nas observações realizadas tanto na Escola Secundária do Noroeste-1, assim como na Escola Secundária Estrela Vermelha, constatou-se a resistência por uma parte de alunos de ambos os géneros no cumprimento do regulamento interno, por isso, se expõem nos corredores no período das aulas e fazem barulho, deixando de rever apontamentos na sala de aulas quando o professor (a) atrasa ou falta. Alguns alunos ou alunas acabam se envolvendo em lutas em forma de ajuste de contas, às vezes, essas lutas têm continuidade fora da escola.

No que diz respeito, aos procedimentos mais usados para mitigar a violência, encontramos semelhanças nas duas escolas, considerando que tanto os professores como as professoras recorriam mais as *medidas punitivas* (castigos caracterizados por: campinar, varrer o pátio da escola, por aluno (a) de pé na sala, mandar o (a) aluno (a) sair fora da sala; encaminhar o (a) aluno (a) ao sector Pedagógico, onde recebe advertências: suspensão, chamada de encarregado de educação e preenchimento do papel de compromisso e a expulsão) do que as *medidas formadoras* (caracterizadas por: diálogo, pedido de desculpas a vítima). Contudo, a violência na escola está a crescer com grande intensidade, envolvendo os alunos de género masculino, como do género feminino, quer dizer, como vítimas ou agressores (as).

Portanto, *o contributo inovador desta pesquisa é a capacidade que os (as) alunos (as) têm de confiar mais os seus colegas e amigos em detrimento dos seus pais/encarregados de educação, professores (as) e direcção da escola para apresentarem problemas sérios (por exemplo a*

violência e consumo de álcool na escola) que abalam a sua saúde mental e perturbam o processo de ensino e aprendizagem. Essa falta de confiança e distanciamento de alunos (as) dos seus educadores (as) denuncia lacunas nos sistemas familiar e escolar e, pode ter repercussão no comportamento violento de alunos (as) na escola; daí a necessidade de um diálogo construtivo envolvendo alunos (as) e professores (as), profissionais de educação, famílias, comunidade escolar e formuladores de políticas educacionais, com vista a mitigação do fenómeno de violência.

Ademais, este estudo traz contribuições relevantes ao propor estratégias adequadas para enfrentar a violência (de género) nas escolas), conforme evidenciaram, também, os achados dos participantes que privilegiam o diálogo profícuo entre todos os actores sociais e a educação do “berço” aquela que parte da estrutura familiar e perpassa a escola. Entretanto, bem diferente das propostas de pesquisas já realizadas que enfrentavam a violência com recurso a outra violência, o que Abramovay et al. (2010), defendem de estratégias de combate a violência que actuam sobre as suas consequências e não sobre as suas causas.

Nesse contexto, Cossa (2015), afirma que se evidencia mais a violência na escola como uma prática normativa e se desperdiçam oportunidades de diálogo e de uso de meios motivadores saudáveis que provavelmente desenvolveriam as crianças cognitivamente de forma ampla.

A metodologia usada neste estudo “abordagem qualitativa;” foi adequada, tendo permitido a descrição e interpretação detalhada e profunda dos dados colectados, compreensão dos sentimentos e significados emitidos pelos participantes sobre as implicações educacionais advindas da violência baseada no género na escola. Entretanto, a utilização das técnicas de recolha de dados, como: entrevista semiestruturada, observação não participante e análise documental foi importante, pois, a sua opção foi benéfica na produção de uma série de evidências que trouxeram à superfície a realidade do problema.

Para o estudo e aprofundamento do problema, o pesquisador fez a revisão da literatura, na qual identificou o quadro teórico que sustenta a pesquisa. Assim, adoptou a Teoria de Aprendizagem Social de Bandura e a Cultura de violência de Costa. Não obstante, essas abordagens elucidarem uma perspectiva psicológica e outra sociológica, respectivamente, não formam uma dicotomia, pelo contrário complementam-se na sua diversidade. As duas

abordagens explicam as motivações que levaram os alunos e professores de ambos géneros a praticarem a violência na escola.

Quanto as limitações do estudo, no início da pesquisa tínhamos a intenção de entrevistar maior número possível de participantes, com a finalidade de obter várias perspectivas sobre o fenómeno da violência e suas implicações. Mas, com a evolução das entrevistas e dos dados colectados acabamos por delimitar para 20 participantes, constituído por 10 alunos e 10 professores de ambos os géneros, sendo metade para cada escola, o que pode ter criado défice na obtenção de mais informações de qualidade sobre esta temática. Assim, o tamanho da amostra é reduzido e não pode exprimir a representatividade do universo estudado.

No entanto, ficou claro no processo de análise de dados, a necessidade de flexibilidade dos gestores escolares na criação de condições que facilitem a formação e capacitação contínua dos professores e professoras, em competências e ferramentas pedagógicas sobre a matéria de violência baseada no género, com vista a dinamizarem os debates e reflexões na sala de aulas e assim, ajudarem os alunos e alunas na resolução de conflitos de forma pacífica.

Um outro aspecto que urge, é a sensibilização dos pais e/ou encarregados de educação para que exerçam o seu papel de forma responsável e transmitam os sentimentos de carinho e clima de segurança aos (as) filhos (as), sob pena de terem confidentes pessoas de fora da estrutura familiar e com o risco de receberem informações de forma desorganizada.

Em termos de conclusão geral, face aos resultados obtidos, reforçamos a nossa convicção da necessidade de promoção de estratégias adequadas para enfrentar a violência (de género) na escola, com vista a mitigação desse fenómeno, pois, a escola sozinha não está em condições de reverter a situação. Ainda, concordamos que a violência baseada no género nas escolas seja enfrentada com firmeza, mas recorrendo as medidas pedagógicas que levem os infractores a tomarem a consciência da maldade que provocam a todos utentes da escola, serem supervisionados as suas actividades e evitar-se os preconceitos e discriminação a respeito deste grupo de alunos e alunas, de forma a se criar espaço de regeneração.

Por fim, importa destacar que as implicações educacionais advindas da violência baseada no género na escola são inúmeras para os alunos e as alunas, e seu impacto é crucial no

aproveitamento pedagógico e na saúde mental. Deste modo, este estudo não pretende encerrar o debate sobre esta temática, pelo contrário, lançou um incentivo para a reflexão e estimula as possibilidades de novas pesquisas com outro embasamento teórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovay, M., & Rua, M. das G. (2002). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, UNAIDS, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME. <https://pedagogiaparaconcurseiros.com.br/wp-content/uploads/2022/02/Violencia-na-escola-Abramovay-Miriam.pdf>.
- Abramovay, M. (2006). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, Observatório de violência, Ministério da Educação.
- Abramovay, M., Cunha, A. L., Calaf, P.P., Carvalho, L. F., Castro, M. G., Feffermann, M., Neiva, R. R., & Maciel, M. (2010). *Gangues, gênero e juventudes: Donas de rocha e sujeitos cabulosos*. Brasília/DF.
- Amado, J. (2005). *Contextos e formas da violência escolar*. Revista Portuguesa de História. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Amaral, P. N. (2007). *Respostas à violência na escola – uma perspectiva sociológica*. Dissertação de Mestrado em Educação e Sociedade, no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Portugal.
- Alves-Mazzotti, A. J., & Gewandsznajder, F. (2004). *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Albuquerque, A. G. (2018). *Reflexões acerca da violência de gênero no ambiente escolar*. Revista de pesquisa interdisciplinar, Cajazeiras, 3(1), 46-62. Brasil.
- Assis, S., G., Constantino, P., Avanci, J. Q., & Njaine, K. (2023). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Babiuk, G. A., Fachini, F. G., & Santos, G. N. (2013). *Violência de gênero nas escolas: implicações e estratégias de enfrentamento*. XI Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). *Imitation of film-mediated aggression models*. The Journal of abnormal and social psychology, 66(1), 3-11.
- Banze, C. (2022, Março 27). *Alunos do secundário: consomem álcool, drogas e ameaçam com recurso a canivete colegas de escola*. Jornal Domingo, 12-13. Maputo.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70, Lda. São Paulo.
- Bock, A. M. B., Furtado, O., & Teixeira, M. L. T. (2001). *Psicologias: Uma Introdução ao estudo da Psicologia* (13ª ed.). São Paulo: Saraiva.
- Bonfim, T. R. A. B. (2015). *Violência de gênero no ciclo básico escolar: um problema presente, com consequências constantes*. Mestrado em Educação, VIII Encontro de

pesquisa em Educação, III Congresso Internacional. Universidade de Uberaba, campus do Aeroporto. ISSN 2237-8022.

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. N. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto editora.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa. Difel.
- Cardia, N., & Cinoto, R. (2012). *Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar sobre Atitudes, Normas Culturais e Valores em Relação à Violação de Direitos Humanos e Violência, em 11 Capitais de Estado*. (Relatório de pesquisa). Disponível em: <http://www.nevusp.org/downloads/down264.pdf>. Acesso em: 10/12/2021.
- Carreira, D. (2016). *Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*. São Paulo.
- Cesário, M. M., Mezacasa, E. M., & Fraitag, K. (2016). *A integração da escola e família no ambiente escolar*. Revista saberes docente, 2(2). Brasil,
- Charlot, B. (2002). *A violência na escola: como os Sociólogos Franceses abordam esta questão*. Sociologias, 4(8), 432 – 443. Porto Alegre,
- Cossa, L. E. (2015). *violência escolar em moçambique: uma reflexão sobre as práticas docentes*. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, 23(1), 72-99. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 20/04/ 2023.
- Crenshaw, K. (2002). *A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero*. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf> Acesso em: 20/02/24.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative* (4th ed). Boston: Pearson.
- Debarbieux, E. (2002). *A violência das escolas: dez abordagens europeias*. Brasília: UNESCO.
- Delors, J. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir – Relatório para UNESCO da comissão internacional sobre Educação para o século XXI*.
- Dias, A. S., Gomes, M. C., & Rabelo, M. J. S. (2022). *Questões de gênero e violência na escola: uma revisão da literatura*. Research, society and development, 11(4). Brasil.
- Durkheim, Emile (2011). *Educação e Sociologia*. Tradução de Stephania Matousek, Petrópolis, RJ: Vozes editora.
- Esquierro, L. M. C. (2011). *Violência na escola: O sistema de proteção escolar do governo de Estado de São Paulo e o professor mediador escolar e comunitário*. Dissertação de Mestrado em Educação. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo.

- Faleiros, V. de P., & Faleiros, E. (2007). *Escola que protege: enfrentando a violência contra as crianças e adolescentes*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Fante, C. (2005). Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas. 2. Ed, Campinas: Verus,
- Galvão, A., Gomes, C. A., Capanema, C., & Câmara, J. (2010). *Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo*. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educa., 18(68), 425-442. Rio de Janeiro.
- Gênero e Diversidade na Escola (2009). *Formação de professoras/res em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais*. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). São Paulo: Atlas, ISBN 978-85-224-5142-5.
- Gil, A. C. (1994). *Métodos e teoria de pesquisa social* (4ª ed.). São Paulo: Atlas. <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social-1989.pdf>.
- Gomes, M. R. B., & Bittar, C. L. (2021). Percepções de professores e alunos sobre a violência escolar em estudo qualitativo. São Paulo
- Instituto Nacional de Estatística (2017). *Censo geral da população Moçambicana*. Maputo.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (2002). *Relatório mundial sobre a violência e saúde – Organização mundial da saúde*. Genebra.
- Leal, N. C., Zoccal, S. I. L., Saba, M., & Barros, C. R. S (2017). *A questão de gênero no contexto escolar*. Universidade Católica de Santos, 43(121). São Paulo: Leopoldianum,
- Lins, B. A., Machado, B., & Escoura, M. (2016). *Diferentes, não desiguais*. São Paulo: Reviravolta.
- Louro, G. L. (2008). *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas*. Professor Titular aposentado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pro-Posições, 19(2). Brasil
- _____ (1997). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista* (6ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes
- Louro, G. L. (2014). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Maito, D. C. (2022). *Violência baseada em gênero na Universidade: percepções e enfrentamento na Universidade de São Paulo – Tese de doutorado, apresentado a pós-graduação em Saúde Pública da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto*.

- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos da metodologia científica* (5ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Meinhart, D. B., & Santos, E. G. (2020). *Violência escolar o desafio da atualidade: implicações do professor: Dialogia*, (34), 244-259. São Paulo.
- Menezes, H. Z. (2019). *Os objetivos de desenvolvimento sustentável e as relações internacionais*. Editora UFPB. Brasil.
- Minayo, M. C. de S. (2007). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. Ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes.
- Ministério da Educação (2003). *Regulamento do ensino secundário geral*, Diploma Ministerial nº 61. MEC de 11 de junho, Maputo.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2016). *Estratégia de Género do Sector da Educação e Desenvolvimento Humano para o Período 2016-2020*. Da equidade e igualdade de género na educação, rumo ao desenvolvimento integral e sustentável. Moçambique, Maputo.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2020). *Plano estratégico da educação 2020-2029*. Moçambique, Maputo.
- Ministério de Género, Criança e Acção Social (MGCAS, 2016). *Perfil de género de Moçambique*. Maputo.
- Ministério da Saúde (2005). *Impacto da violência na saúde dos brasileiros* – Secretária de Vigilância em Saúde. Brasília/DF.
- Moçambique (2004). *Constituição da República*. Maputo
- _____ (1992). *Lei nº 6/92 de 6 de Maio, Aprova o Sistema Nacional de Educação*, Maputo.
- _____ (2018). *Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro, Aprova o Sistema Nacional de Educação*, Maputo (revisto).
- _____ (2013). *Decreto n. 54 de 07 de outubro de 2013. Regulamento Sobre o Controlo de Produção, Comercialização e Consumo de Bebidas Alcoólicas*. Boletim da República: Série I, n. 80, p. 741. Disponível em: <http://www.at.gov.mz/por/media/files>. Acesso em: 23 mar. 2022
- Moçambique (2003). *Resolução n. 15/2003 de 4 de abril. Política e Estratégia de Prevenção e Combate à Droga*. Boletim da República: Série I, n. 20, p. 153-159. Disponível em: <http://www.portaldogoverno.gov.mz/por/content/download/1514/12657/version/1/file/Politica+de+Combat>>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- Modena, M. R. (2016). *Conceitos e formas de violência*. Caxias do Sul. RS: Educ

- Myers, D. G. (2014). *Psicologia Social*. 10ª Edição. Dados electrónicos. Porto Alegre.
- Mwamwenda, T. S. (2005). *Psicologia Educacional – Uma perspectiva africana*. Maputo: Texto Editores.
- Nogueira, P. H. Q., & Miranda, S. A. (2022). *Contribuições da teoria do discurso à questão da interseccionalidade*. IX Simpósio pós-estruturalismo e teoria social: novos reflexos sobre as democracias do nosso tempo. Brasil.
- Osório, C., & Silva, T. C. (2008). *Buscando sentidos. Género e sexualidade entre jovens estudantes do ensino secundário, Moçambique*. Editor WLSA Moçambique.
- Pacheco, M. C. O. (2012). *Concepções de adolescentes acerca da violência*. Dissertação apresentada na Universidade dos Açores para obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação. Ponta Delgada.
- Paludo, S. (2012). *Comportamentalismo e teoria da aprendizagem social. Psicologia da educação*. UAB, Brasil.
- Pereira, F. F. (2016). *Indisciplina e violência escolar: Interpretações de professores de três escolas públicas de Ensino Secundário Geral de Maputo, em Moçambique*. Tese de Doutorado em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Polonia, A. C., & Dessen, M. A. (2005). *Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. Psicologia Escolar e Educacional*. Campinas, vol. 9, n. 2, p. 303-312. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>. Acesso em: 22/04/2020.
- Rodrigues, A., Assmar, E. M. L., & Jablonski, B. (2002). *Psicologia social*. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rocha, R. L. M. (1999). *Uma cultura da violência na cidade? Rupturas, estetizações e reordenações*, 13(3). São Paulo.
- Rosa, C. S. (2018). *A interseccionalidade e suas contribuições para a compreensão do encarceramento de mulheres negras*. Tese de Doutorado apresentado ao programa de pós-graduação em Educação, na Universidade Federal de São Carlos.
- Saffioti, H. I. B. (2001). *Contribuições feministas para o estudo da violência de género*. Cadernos Pagu, 16, 115-136.
- Santos, S. C. M., Santos, P. G., Santos, M. C., & Lima, W. M. (2016). *A abordagem de género na relação: Escola, família e alunos*. ISSN 2525-4227, 1 (2). Disponível em: <https://maceio.al.gov.br/uploads/documentos/8-a-abordagem-de-genero-na-relacao-escola-familia-e-alunos.pdf>. Acesso em: 20/10/2020.

- Silva, C. F. S., Moraes, A. R., & Rocha, K. G. S. (2017). *Violência de gênero no contexto escolar: refletindo sobre estratégias de enfrentamento através da extensão universitária*. Expressa Extensão. ISSN 2358-8195, 22(2), 157-169.
- Silva, L. S., Oliveira, S., & Salge, E. H. C. (2021). *Entrevista na pesquisa de abordagem qualitativa: algumas considerações teóricas e práticas*. Revista prisma, Rio de Janeiro, 2 (1), 110-122.
- Scott, J. (1995). *Uma categoria útil para análise histórica* (2ª ed.), Tradução de Christine Dabat e Maria Ávila. Recife.
- Soffiatti, S. B., & Stein, D. J. (2018). *Falar de gênero é papel da escola*. Disponível em: https://eventos.uceff.edu.br/eventosfai_dados/artigos/semic2018/1000.pdf. Acesso em 02/04/24
- Souza, M. R. (2008). *Violência nas escolas: causas e consequências*. Caderno discente no Instituto Superior de Educação – Ano 2 (2), 119-136 – Aparecida de Goiânia. Disponível: <http://www.faculdadealfredonasser.edu.br/files/pesquisa/Artigo%20viol%c3%8ancia%20nas%20escolas%20-%20causas%20e%20consequ%c3%8ancias.pdf>. Acesso em: 12/11/2021.
- Sunde, R. M. (2019). *Consumo de drogas pelos adolescentes nas escolas Moçambicanas: Estratégias de intervenção psicossocial*. Mestre em Administração e Gestão Escolar. Doutorando em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-Brasil (PUCRS) Porto Alegre-RS (Brasil. Argumentos Pró-Educação, Pouso Alegre, 4 (10), 882-900.
- Szymanski, H. (2011). *Encontros e desencontros na relação família-escola*. Professora da Pontifícia Universidade Católica – PUS/São Paulo.
- Teixeira, G. A.S. (2013). *A relação família-escola nas perspectivas das famílias*. Dourados, MS: UFGD.
- UNESCO (2015). *Violência de gênero nas escolas e em suas imediações impede milhões de crianças em todo o mundo de cumprir seu potencial acadêmico - Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos*. http://www.unesco.org/new/pt/rio-20/singleview/news/gender_based_violence_in_and_around_schools_prevents_million/12/08/2021
- UNESCO (2019). *Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial*. Educação, ISBN: 978-85-7652-227-0, Brasília.
- Vieira, T. M. (2007). *Fatores de aprendizagem social, comportamento agressivo e comportamento lúdico de meninos pré-escolares*. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica de Goiás – Goiânia, Brasil.

- Xerinda, J. E. (2015). *O funcionamento da estrutura familiar em adolescentes com depressão, atendidos no CERPIJ do Hospital Central de Maputo*. Dissertação de mestrado em Terapia Familiar e Comunitária, apresentada na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique.
- Yamasaki, A. A. (2007). *Violências no contexto escolar – um olhar Freudiano*. Tese de Doutorado em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade da São Paulo.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zechi, J. A. M. (2008). *Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teóricos-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005*. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologias, UNESP – Campus do Presidente. São Paulo.

APÊNDICE A. **Guião de Entrevista para os (as) Alunos (as)**

Prezado(a) aluno(a), os dados que serão obtidos nesta entrevista serão de uso exclusivamente académico. Lembre-se que, pretendemos recolher dados em relação ao tema “*Implicações Educacionais da Violência Baseada no Género e Estratégias de Enfrentamento*, em duas escolas do ensino Secundário Geral, na Cidade Maputo”. Peço a sua colaboração, em responder de forma sincera e aberta as perguntas que lhe serão colocadas. Em caso de dúvidas, pode pedir esclarecimento.

I. Dados pessoais:

- a) Idade, b) Sexo, c) Estado civil, d) Nível de escolaridade,
f) Com quem vive, g) Bairro de residência, h) Escola.

II. Questões:

1. Me fala sobre a violência na escola e violência de género, o que são?
2. Na sua sala de aula/no recinto escolar ocorrem actos de violência? Se sim, com que frequência?
3. Você já sofreu algum tipo de violência? Se sim, qual tipo de violência: violência psicológica ou simbólica, violência de género, violência sexual e violência física)?
4. Pode identificar as formas de violência (ofensas, humilhação, insultos, assédio sexual, agressão física entre alunos/alunos e professores e outras) que você já observou na escola?
5. Como há rapazes e meninas na sala de aulas/escola, destes quem são os que sofrem mais a violência? Porquê?
6. Quando sofre alguma violência na escola, você comunica a quem? (Aos pais? Aos professores? Aos colegas? Outras pessoas?) Porquê?
7. Pode contar um pouco se os alunos sentem medo, insegurança e/ou outras preocupações quando estão na escola? Se sim, de quem: pessoas estranhas à escola, colegas, professores, funcionários e polícias?
8. Me fala um pouco sobre os factores geradores da violência em ambiente escolar?
9. Que implicações têm na educação a ocorrência de violência na escola?
10. Que estratégias podem ser utilizadas pelos alunos no enfrentamento da violência na escola?

Muito obrigado, pela sua colaboração!

APÊNDICE B. **Guião de Entrevista para os (as) Professores (as)**

Prezado(a) professor(a), os dados que serão obtidos nesta entrevista serão de uso exclusivamente académico. Lembre-se que, pretendemos recolher dados em relação ao tema “*Implicações Educacionais da Violência Baseada no Género e Estratégias de Enfrentamento*”, em duas Escolas do Ensino Secundário Geral, na Cidade Maputo”. Peço a sua colaboração, em responder de forma sincera e aberta as perguntas que lhe serão colocadas. Em caso de dúvidas, pode pedir esclarecimento.

I. Dados pessoais:

- a) Idade, b) Sexo, c) Estado civil, d) Nível de escolaridade,
e) Profissão, f) Bairro de residência, h) Escola.

II. Questões:

1. Com base na sua experiência, define a violência na escola e violência de género?
2. No seu entender, os actos de violência escolar praticados pelos alunos/professores ocorrem com frequência? Se sim, porquê?
3. Pode contar se já sofreu algum tipo de violência? Se sim, qual tipo de violência: violência psicológica ou simbólica, violência de género, violência sexual e violência física?
4. Quais as formas de violência (ofensas, humilhação, consumo de drogas, insultos, assédio sexual, agressão física entre alunos, agressão física entre alunos e professores e outras) que você já observou na escola?
5. Em relação aos rapazes e as meninas, diz os que sofrem mais a violência na sala de aulas/recinto escolar? Porquê?
6. Quando sofre alguma violência na escola, você comunica a quem? (aos colegas professores? A direcção da escola? Outras pessoas?) Porquê?
7. Me fala um pouco do seu procedimento, em relação aos alunos que cometem a violência em ambiente escolar?
8. Fale dos factores que são geradoras da violência no ambiente escolar?
9. Que implicações educativas ou pedagógicas traz a ocorrência de violência na escola?
10. Dê sugestões de estratégias que podem contribuir para o enfrentamento da violência em ambientes escolares?

Muito obrigado, pela sua colaboração!

APÊNDICE C. **Grelha de análise do conteúdo das observações**

Nº	Itens	Dimensões observadas	Aspectos observados
1	Relação de género entre os (as) alunos (as), e professores (as) com alunos (as)	Alunos (as) entre si	
		Professores (as) com alunos (as)	
2	Identificar as seguintes situações violentas, nos alunos/professores: ameaças, apelidos pejorativos, insultos, assaltos de pertences e humilhação	Alunos (as) entre si	
		Professores (as) com alunos (as)	
3	As vítimas e agressores da violência baseada no género na escola	Alunos (as) entre si	
		Professores (as) com alunos (as)	
4	Implicações educativas da violência baseada no género vivenciada no ambiente escolar	Alunos (as) entre si	
		Professores (as) com alunos (as)	
5	Procedimentos usados pelos alunos e professores, de ambos os sexos, na resolução dos problemas da violência na escola	Alunos (as) entre si	
		Professores (as) com alunos (as)	

APÊNDICE D. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo intitulada “*Implicações Educacionais da Violência Baseada no Género e Estratégias de Enfrentamento, – Estudo de Casos em duas Escolas Secundárias, da Cidade de Maputo*”, desenvolvido por Jacob Eduardo Xerinda, a quem poderei consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº 842879079 ou e-mail jacob.xerinda@gmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer obrigação e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objectivos estritamente académicos do estudo, que, em linhas gerais é *analisar as implicações educacionais da violência baseada no género nas escolas e estratégias de enfrentamento, em duas escolas do ensino secundário na cidade de Maputo*.

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos.

Minha colaboração se fará de forma anónima, por meio de entrevista semiestruturada, observação, análise do meu processo individual ou gravação da voz a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados colectados se farão apenas pelo pesquisador.

Fui ainda informado(a) de que posso-me retirar desse estudo a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto ter recebido(a) uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações Éticas.

Maputo ____ de _____ de ____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura do(a) testemunha(a) _____

Visto
Adunado para
feitos
27



UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Visto C
Doutor
23



CREDENCIAL

Credencia-se Jacob Eduardo Xerinda¹, estudante do
curso de Doutoramento em Educação²,
a contactar Escola Secundária Noroeste 1³
a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

Maputo, 22 de Fevereiro de 2023⁴

Contacto: 842879070

O Director Adjunto para Pós-Graduação
Alzira Manuel
Prof. Doutora Alzira Múnguambe Manuel
(Prof. Auxiliar)

(Nome do Estudante)
¹ (Curso que frequenta)
² (Instituição de recolha de dados)
⁴ (Data, Mês e Ano)

ESCOLA SECUNDÁRIA DO NOROESTE-1
Dist. ...
Entrada ...
Data 27 ... 02 2023...
Assinatura: Alzira



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CRENCIAL

Credencia-se Jacob Eduardo Xarinda¹, estudante do curso de Doutoramento em Educação², a contactar Escola Secundária Estrela Vermelha³ a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

Maputo, 22 de Febrero de 2023⁴

Contacto: 842879078

O Director Adjunto para Pós-Graduação

Alzira Manuel

Pro.^a Doutora Alzira Mangumbo Manuel

(Prof. Auxiliar)

¹ (Nome do Estudante)

² (Curso que frequenta)

³ (Instituição de recolha de dados)

⁴ (Data, Mês e ano)





REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

CIDADE DE MAPUTO
CONSELHO DOS SERVIÇOS DE REPRESENTAÇÃO DE ESTADO
SERVIÇO DE ASSUNTOS SOCIAIS
DIRECÇÃO DISTRIAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO DM- KAMPFUMU
AV. EDUARDO MONDLANE Nº1170 - TEL. 21402646 SUÍT 500171286 MAPUTO

A: Direcção da Escola
Secundaria Estrela Vermelha
- Maputo -

Nota nº 5/ DDEC KaMpumú/Plan /2023

Maputo, 24/04/2023

Assunto: Credencial

Segue a apresentar-se na Escola acima indicada: **Jacob Eduardo Xarinda** Estudante do curso de Doutoramento em Educação na Universidade Eduardo Mondlane, a fim de efectuar Recolha de Dados no âmbito inerente a sua formação, sem prejuizo das actividades laborais da instituição e respeitando as medidas do Protocolo Sanitário da prevenção da Covid-19.

Cordiais Saudações!

*Visto,
Apresentar-se e
trabalhar na escola
Secundaria Estrela Vermelha
por um período de três semanas.
A Directora
Albertina Joaze
18/04/2023*

"Por uma Educação inclusiva, patriótica e de qualidade"

O Director Distrital
[Signature]
- dr. José Francisco Manhica -
(Instituto e Técnico Ped. N1)

[Circular Stamp]
30-03-2023

Plan-JC