

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

Monografia apresentada à Faculdade de Letras e Ciências Sociais na Universidade Eduardo Mondlane, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura em Sociologia.

## **Os Perfis da Indisciplina**

**Autor:**

Abel Jaime Monjane

**Supervisor:**

Dr. Adriano Maurício

Maputo, Junho de 2011

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

Monografia apresentada à Faculdade de Letras e Ciências Sociais na Universidade Eduardo Mondlane, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura em Sociologia.

**Os Perfis da Indisciplina: caso dos alunos da Escola Primária  
Completa das Mahotas – Cidade de Maputo, 2010**

**Autor:**

Abel Jaime Monjane

**Supervisor:**

Dr. Adriano Maurício

O Presidente

O Supervisor

O Oponente

---

---

---

Maputo, Junho de 2011

**DECLARAÇÃO DE HONRA**

Eu, Abel Jaime Monjane declaro que esta dissertação nunca foi apresentada na sua essência para a obtenção de qualquer grau e que constitui o resultado da minha investigação pessoal estando indicado no texto as referências bibliográficas por mim utilizadas para a elaboração do respectivo trabalho.

---

(Abel Jaime Monjane)

Maputo, Junho de 2011

### **AGRADECIMENTOS**

Um especial agradecimento ao meu supervisor, Dr. Adriano Maurício que confiou em mim e no meu trabalho;

À Direcção da Escola Primária Completa das Mahotas, ao disponibilizar a instituição para a realização da minha pesquisa;

Aos meus pais Jaime e Amélia, pelo apoio moral prestado em todos os momentos da minha vida;

À Minha esposa e os meus filhos, sempre prestativos e carinhosos nos momentos difíceis e felizes;

Aos meus amigos pela partilha de ideias e discussões sobre os nossos trabalhos e metas de vida.

## RESUMO

Esta pesquisa procura analisar a prática da violência na escola e sua relação com o perfil cultural das famílias dos alunos. Pela necessidade de limitarmos o nosso campo de estudo, a pesquisa foi desenvolvida na cidade de Maputo, precisamente na Escola Primária Completa das Mahotas, em particular, nas classes do terceiro ciclo (6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> classes) do ensino básico no curso nocturno. Tomamos como base a teoria de habitus de Pierre Bourdieu e o conceito de capital cultural. Preocupa-nos saber em que medida a prática da violência escolar por parte dos alunos pode ou não estar ligada ao volume do capital cultural das suas famílias. Para tal, servimo-nos de amostra 20 famílias correspondentes a 20 alunos considerados indisciplinados, num total de 563 alunos matriculados na escola sendo os últimos o universo populacional do presente estudo. A selecção foi feita de forma intencional. As famílias que constituíram a nossa amostra foram submetidas às entrevistas semi-estruturadas que visavam obter informações sobre a sua formação escolar, profissão, rendimentos, hábitos culturais e outras questões referentes a vida familiar. Para a recolha de dados privilegiamos as entrevistas semi-estruturadas. Da pesquisa foi possível verificar que o comportamento violento dos alunos na escola é o reflexo da inoperância das famílias na orientação e transmissão de valores e de modelos de conduta social onde o perfil cultural das famílias dos alunos influencia no comportamento dos seus educandos.

**Palavras-chave:** Violência escolar e capital cultural.

## **ABSTRACT**

The present research focus on the problems related to violence in schools, and its relationship with the cultural habits of the families from which the pupils come. For the need of delimitation of our field of study, the research was carried out in Maputo City, right at Escola Primária Completa das Mahotas, particularly in grades of the third stage of primary education (6 and 7), night shift. We took into account, to support our ideas, the theory of habitus, of Pierre Bourdieu, and the concept of cultural background. We are committed in knowing in what circumstances the problem of violence in schools, carried out by the students can be related or not, to the volume of cultural background of their own families. In this way, our research was based on 20 families, corresponding 20 pupils, of the 563 that were used as a whole of the people used in this research. The selection was made intentionally, and the families was submitted into semi-structured interviews that permitted collection of information about their training at school, professional training, incomes, cultural habits and other issues connected to familiar living style. From the research, it was possible to find out that the violent behavior from the pupils, at schools, results from the lack of communication or capacity of the families, in the goal orientation of their sons, and in the transmittion of the values and social behavior, were the cultural scope or outlet of the pupil's families influences in the behavior or performance of their pupils.

**Keys-Words:** School violence and cultural background.



## INTRODUÇÃO

O presente trabalho enquadra-se na temática sobre a violência nas escolas e visa compreender os diferentes factores que contribuem para a ocorrência deste fenómeno nas escolas públicas em Moçambique e, particularmente nas escolas públicas da Cidade de Maputo.

A escolha deste tema surge pelo facto de constatarmos que, actualmente, existe uma preocupação pelo fenómeno da violência nas escolas que, tende a crescer a cada dia. Nos últimos anos (a partir da década de 1980) a questão de violência nas escolas ganhou dimensões e contornos alarmantes, tornando-se uma das maiores preocupações dos professores, chegando mesmo a extravasar os limites da escola para outros sectores da sociedade (Estrela apud Carita e Fernandes, 2002).

O fenómeno despertou um debate fervoroso em diferentes áreas científicas numa tentativa de busca de explicações sobre as causas que estão na sua origem. Nesses debates, alguns autores como Estrela apud Carita e Fernandes (2002) e Veiga (2001) defendem que as razões da violência nas escolas têm origem no meio escolar, enquanto outros autores como Sousa (1998) advogam que as razões da violência escolar provêm do meio exterior à escola, isto é o meio social.

É neste contexto que procuramos buscar reflexões sobre os motivos que levam os alunos inscritos/matriculados na Escola Primária Completa das Mahotas, no lugar de se empenharem nos estudos de forma a obterem melhor rendimento pedagógico, enveredam pelo comportamento de indisciplina no recinto escolar (sabotagem, abandono e inviabilização das aulas).

Para tal, passa especificamente por (i) identificar o perfil cultural das famílias de origem dos alunos com comportamento violento nas escolas públicas da periferia da cidade de Maputo, e por (ii) identificar em que medida o comportamento violento dos alunos está relacionado com o perfil cultural das famílias de origem daqueles.



A opção pela análise do perfil cultural das famílias de origem dos alunos deve-se ao facto de permitir compreender em que medida o volume do capital cultural influencia a prática de comportamento violento na escola.

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos com respectivos sub capítulos. O primeiro capítulo é dedicado a contextualização, o segundo capítulo comporta a justificativa e relevância do trabalho, os objectivos do trabalho, a definição do problema e as hipóteses do trabalho, o terceiro capítulo é dedicado à revisão da literatura, o quarto capítulo ocupa-se pelo enquadramento teórico e conceptual, o quinto reserva-se à metodologia e, por fim, no sexto temos a apresentação e análise dos resultados..

## **CAPÍTULO 1: ENQUADRAMENTO DO ESTUDO**

### **1.1 Contextualização**

A educação é um processo pelo qual a sociedade prepara os seus membros para garantir a sua continuidade e o seu desenvolvimento. Para lograr tal efeito, ela tem de ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais, para que se torne num factor, por excelência, de coesão social.

Contrariando este propósito nobre, a colonização portuguesa em Moçambique tinha na educação uma das melhores formas de promover a desigualdade e a exclusão social. É assim que até a altura da independência nacional (1975), o analfabetismo atingia quase a totalidade da população moçambicana (Mário et al, 2002).

Depois de 1975 o governo de Moçambique abriu as portas nas escolas e em seguida verificou-se uma massificação escolar através da educação formal, provocando uma explosão escolar sem precedentes. É neste quadro que em 1982, a Assembleia Popular aprovou o primeiro Sistema Nacional de Educação (SNE) que foi introduzido gradualmente nas escolas a partir de 1983 (Idem).

O SNE enfatiza o direito do cidadão à educação, introduzindo a escolarização universal obrigatória de sete anos, o ensino profissional público e a formação técnico-científica. Contudo, a crise económica e política adveniente do contexto da guerra civil comprometeu a execução e a eficiência das mudanças introduzidas pelo SNE, levando a uma situação de estagnação e crise na educação que se estendeu aproximadamente até ao início da década de 1990 (Mazula, 1995 & Mário et al, 2002).

Terminada a guerra civil em 1992, criou-se um ambiente favorável para a reformulação de novas estratégias nacionais para o desenvolvimento do país e, o sector da educação sofreu um processo de reestruturação que culminou com o desenho de novas políticas públicas, programa e planos de acção com destaque para a Política Nacional de Educação

(PNE) e os Planos Estratégicos para a Educação nos quais a Educação Básica foi identificada como primeira prioridade ( Osório e Silva, 2008).

É nesta perspectiva que, em Moçambique o Plano Estratégico da Educação do Ministério da Educação, no âmbito da Política Nacional de Educação define como uma das prioridades o aumento do acesso às oportunidades educativas para todos os moçambicanos. Para permitir um maior acesso ao ensino, o Ministério da Educação tem vindo a expandir a rede escolar onde, segundo MINED (1999), das 5730 escolas primárias com que o país contava em 1980, até 1999 o número situava-se em 7062 escolas, um aumento que representa cerca de 23,2%.

A introdução das políticas atrás referidas visava permitir que todas as crianças com idade escolar tivessem acesso à educação. Assim, era de esperar que os jovens se preocupassem com a sua própria formação, quer seja no domínio cognitivo como no afectivo, aproveitando desta forma, as oportunidades que tais políticas proporcionavam.

Contrariamente ao que seria de esperar, alguns alunos quando chegam na escola não demonstram interesse em adquirir as competências que a escola proporciona, eles mesmos praticam actos que inviabilizam a realização das aulas.

São alunos que encaram a escola como um local apropriado para expressar comportamentos de violência, através de actos de indisciplina, sabotando as aulas de forma sistemática, abandonando-as e ficando nos corredores a proferir palavras injuriosas contra os colegas e os professores, inviabilizando deste modo o decurso normal das aulas. Entretanto, são estes actos de indisciplina que no presente estudo designamos de violência escolar e que constituem o foco do presente estudo.

## **CAPÍTULO 2: APRESENTAÇÃO DO ESTUDO**

### **2.1 Justificativa e relevância do tema**

Nas últimas décadas, a questão de violência nas escolas ganhou dimensões e contornos críticos, tornando-se uma das maiores preocupações dos professores e toda a sociedade. Por este facto, muitos cientistas procuram estudar e compreender as principais razões que estão por detrás do elevado número de ocorrência de actos de violência nas escolas.

A escolha deste tema deve-se ao facto de constatarmos a existência de uma grande preocupação nas áreas das ciências sociais, que adiante faremos alusão, numa tentativa de buscar explicações sobre as causas do fenómeno de violência nas escolas. O fenómeno torna-se ainda mais preocupante se tomarmos em consideração o facto de o mesmo decorrer dentro de uma instituição (escolar) que pela sua natureza e vocação é tida como uma das mais protectoras dos seus membros no que se refere aos comportamentos marginais.

Assim, é mais um contributo no escasso debate já existente sobre o fenómeno da violência escolar, na medida em que o mesmo propõe uma abordagem na qual procuramos trazer explicações a partir da origem familiar dos jovens, tendo em conta que o contexto social do indivíduo pode ter uma influência determinante na formação da sua personalidade e, no caso do presente estudo, para a manifestação de comportamentos ou atitudes de violência na escola. Referimo-nos concretamente a família como agência de socialização cuja função tradicional é veicular modelos e valores socialmente aceites.

O presente tema surge também por se constatar uma insuficiente reflexão a nível académico sobre esta realidade social, particularmente em Moçambique, visto que a preocupação pelas questões de violência nas escolas é muito recente.

A ocorrência de comportamentos violentos nas escolas começou a ganhar contornos alarmantes nas últimas décadas em sociedades urbanas e a partir daí, despertou a atenção

de muitos investigadores das ciências sociais. Mas, as contribuições sobre as causas do fenómeno da violência nas escolas ainda são escassas e desta forma, a nossa proposta é mais um contributo na abordagem do referido fenómeno.

### **1.2.1 Objectivos:**

#### **1.2.2 Objectivo Geral**

Com o presente trabalho pretendemos compreender como o capital cultural das famílias influencia no comportamento violento dos alunos na escola.

#### **1.2.3 Objectivos Específicos**

No presente trabalho procuraremos especificamente:

- Identificar o perfil cultural das famílias de origem dos alunos com comportamento violento nas escolas públicas da periferia da cidade de Maputo;
- Explicar em que medida o comportamento violento dos alunos está relacionado com o volume do capital cultural das suas famílias.

### CAPÍTULO 3: REVISÃO DA LITERATURA

À partida, a revisão da literatura sugere que a violência é um fenómeno complexo e polissémico, bastando para tal olhar a diversidade de termos que se utilizam para se referir ao fenómeno: violência doméstica, violência de género, violência física, violência psicológica, entre outros termos.

O fenómeno violência constituiu objecto de estudo da sociologia desde o século XIX, altura da consolidação dos Estados modernos no Ocidente europeu. Este fenómeno foi analisado na sua relação com os conceitos de desvio e controlo social (Boudon e Bourricand, 1982).

A literatura sugere-nos algumas teorias que ao longo do tempo foram desenvolvidas e usadas para explicar o fenómeno da violência. Entre várias podemos citar a teoria do controlo social e a teoria feminista.

Para os autores da teoria de controlo social como Foucault (1975) e Boudon (1995), o conceito de controlo social têm dois sentidos distintos: um, restrito e, outro mais amplo. No primeiro sentido, o controlo social corresponde a duas tarefas clássicas: vigiar e punir (ou recompensar). Consiste num conjunto de mecanismos de monitoragem da acção individual e de sanções positivas ou negativas que servem, respectivamente, de reforço positivo ou negativo do comportamento. Neste sentido, o controlo liga-se directamente ao desvio e tem, em relação ao indivíduo, uma intervenção externa e a *posteriori*.

Um outro sentido possível e mais alargado do mesmo conceito, consiste na ideia de que a socialização e a internalização de normas e valores culturais garantem parcialmente o controlo da sociedade sobre o indivíduo (Boudon e Bourricand, 1982). Nesta acepção alargada, o controlo social assenta-se na reunião dos mecanismos de socialização, de monitoragem e sanção do comportamento. Possivelmente porque este segundo significado do conceito é demasiado compreensivo. Deste modo, muitos autores como

Boudon (1995) e Foucault (1998) recorrem à sua versão restrita como, aliás, faremos em seguida no presente trabalho.

Os fenómenos de desvio e controlo social são universais, variando na sua forma e conteúdo, de sociedade para sociedade. É difícil imaginar a existência de uma sociedade que não tenha qualquer mecanismo de segurança que visa a contenção das condutas que ameaçam a sua própria ordem. Mesmo para as sociedades mais simples, como é o caso das sociedades sem Estado ou ainda, das sociedades ditas *primitivas*, existem provas de que o controlo social se encontra lá presente.

Assumindo que o desvio e o controlo social são fenómenos universais, olhemos então para as formas que estes assumiram modernamente. Alguns processos históricos como a industrialização e urbanização motivaram e marcaram o estudo destes fenómenos. A par deste quadro de mudanças, encontramos um conjunto de transformações estruturais e institucionais que marcaram a face do controlo nas sociedades modernas.

Neste sentido, Foucault (1998) observa que o controlo social deixou de ser exercido nos limites estritos dos grupos primários, da tradição e do costume. Essa função passou a ser exercida prioritariamente pelos grupos secundários. Assim, nos dias de hoje, em vez da família alargada e da comunidade aldeã, é o Estado e as múltiplas instituições formais que desempenham esse papel. O controlo social passou a ter uma dimensão abstracta e universal, centralizada e formal, subtraindo aos grupos primários o seu anterior monopólio.

Entretanto, como sublinha Boudon (1995), não existe actualmente nenhum poder político que não tenha à sua disposição toda uma série de sanções punitivas a que recorre ocasionalmente para garantir o controlo dos seus cidadãos. Weber citado por Boudon (1995) acrescenta que o Estado chama a si o monopólio do uso legítimo da violência como forma de manifestar as suas pretensões de ser "a única fonte de direito à coerção física".

Como se pode depreender, a teoria do controlo social tem como terreno fértil para a sua actuação, o campo da ciência política onde as questões da conquista e manutenção do poder constituem característica principal. Neste sentido, o monopólio do uso legítimo da violência torna-se num meio imprescindível para o exercício do poder. Assim sendo, esta teoria não se enquadra para os propósitos do nosso estudo.

Por sua vez, os autores de correntes feministas consideram que a violência deve ser analisada no contexto das relações de género, relações desigualitárias entre o homem e a mulher. Deste modo, os defensores destas teorias associam a análise da violência ao entendimento do poder, visto como a capacidade de um actor influenciar o comportamento do outro, particularmente o da mulher (Dias, 2002).

As teorias feministas fazem alusão a estratificação interna da vida familiar e da sociedade em função do género e, conseqüentemente, colocam a questão da violência como meio pelo qual o homem perpetua o domínio sobre a mulher.

Actualmente, as teorias feministas têm dominado parte significativa das explicações e análises existentes sobre a violência, contudo devido a seus pressupostos básicos anteriormente referidos, estas pouco têm a contribuir para o presente trabalho, na medida em que ao abordarmos o fenómeno da violência nas escolas não é nossa preocupação tocar as questões que tem a ver com o género (masculino/feminino) e muito menos falar sobre os papeis sociais dos actores.

### **3.1 Concepções actuais sobre a violência escolar**

As razões da violência escolar têm vindo a dividir os autores. Alguns autores como Estrela apud Carita e Fernandes (2002) e Veiga (2001) defendem que os factores da violência escolar se encontram dentro da escola (endógenos) enquanto outros autores como Sousa (1998) defendem que os factores da violência escolar provêm do meio exterior (exógenos). Existem também abordagens que procuram as razões de prática de violência nos próprios indivíduos sem dar importância ao meio social. Porém, a última



abordagem interessa a área da psicologia e por isso pouco pode nos ajudar a compreender o fenómeno na sua dimensão social.

Assim, o nosso estudo irá concentrar-se nos factores resultantes das dinâmicas da instituição escolar e também naqueles trazidos de fora, ou seja, provenientes das instituições sociais que interagem com escola, particularmente a família.

Com efeito, vários estudos realizados na área das ciências de educação apontam os problemas de natureza institucional a nível da escola como sendo os principais factores pelo elevado índice de comportamentos violentos que ocorrem nas escolas. Por exemplo, Bock (1999) destaca a violência selectiva exercida pela escola, sobretudo contra as crianças das camadas desfavorecidas que muitas vezes, não têm a *bagagem* de conhecimentos esperada pela escola, e a sua vivência de trabalho precoce, de responsável pela própria sobrevivência não é considerada no processo educativo. Esta é uma análise que se baseia numa perspectiva endógena dos factores de violência escolar

É por tender a privilegiar os favorecidos e a excluir os desfavorecidos que se diz que a escola contribui ela própria para reprodução das diferenças sociais. Com esta posição, podemos aferir que a escola, através das suas práticas, não está alheia a este fenómeno de violência escolar. Pelo contrário, ela própria contribui negativamente para o recrudescimento de comportamentos de violência escolar.

Nesta perspectiva, para autores como Carita e Fernandes (2002), talvez não seja de estranhar a intensidade e a extensão do fenómeno de violência escolar, se pensarmos entre várias razões, no crescimento da população escolar nos últimos decénios em função das leis de escolarização obrigatória, sem que a escola tenha manifestado grande capacidade de adaptação a este fenómeno.

A extensão da escolaridade obrigatória, como é o caso da introdução do novo currículo do ensino básico em Moçambique<sup>1</sup>, acompanhada de medidas que retêm os alunos<sup>2</sup>, evitando o seu afastamento por faltas ou notas negativas, dá lugar para que permaneça na escola um número elevado de alunos cujas motivações, expectativas e competências não se coadunam com as exigências da vida escolar (Ibidem).

Por seu turno, Veiga (2001) refere que as más condições de trabalho a que os professores estão sujeitos no desempenho das suas funções sendo de destacar o excessivo número de alunos por turma, o desconforto das salas de aula, as constantes transferências dos professores que passam a vida a "girar" de escola para escola e o facto destes saltarem de turma para turma em cada ano, todos estes factores se conjugados, afectam os sentimentos dos alunos, resultando naquilo a que chamou de "falta de humanização das relações na escola".

Entretanto, como se pode depreender, apesar dos autores das ciências de educação concordarem que a escola é o principal meio que influencia para a prática de actos de violência escolar, não há consenso sobre as reais razões que estão na origem do comportamento de violência escolar.

Assim, nos próximos momentos, iremos concentrar o debate sobre a perspectiva que procura compreender as razões da violência escolar, tendo em consideração o meio exterior. Ou seja a interacção que a escola estabelece com outras instituições sociais, nomeadamente a família.

A partir do século XVIII, dá-se o advento das escolas de massas e a aprendizagem antes feita através do trabalho doméstico passa a ser feita na escola. Verifica-se que no início do século XIX a escola pública era frequentada, quase exclusivamente, por crianças das classes populares enquanto as famílias das classes privilegiadas contratavam mestres que no domicílio respondiam às necessidades de educação dos filhos (Sousa, 1998).

---

<sup>1</sup> Introduzido em 2005, organiza o ensino básico em ciclos de aprendizagem onde a progressão dos alunos é automática, excepto nas classes terminais de cada ciclo.

<sup>2</sup> O Regulamento do Ensino Básico prevê que todos os alunos integrados no sistema de educação devem concluir este nível de ensino, independentemente do número de reprovações.

O facto das famílias das classes desfavorecidas estarem mais preocupadas com a sobrevivência quotidiana e, por isso, dedicarem mais tempo ao trabalho fez com que se criasse a ideia de que a obrigação dos pais seria de enviar os filhos à escola, devidamente vestidos, limpos e alimentados. Aos professores competia transmitir os conhecimentos. No entanto, esta concepção cria uma separação entre a família e a escola no processo de educação (Idem).

Assim, se verifica que as crianças oriundas de meios sociais com maior volume de capital cultural são orientadas desde pequenas, por via da socialização na família, a saberem que a obtenção de uma escolaridade elevada é indispensável para que possam, no futuro, conservar o estatuto social que eles detêm hoje.

Nesta sequência, os filhos dos indivíduos melhor posicionados culturalmente seriam colocados, a todo custo, a estudar até alcançar níveis de escolaridade elevados com intuito de poderem adquirir um capital cultural institucionalizado (diplomas, certificados), bem como manter e acrescentar a raridade das suas práticas culturais, o que, por conseguinte, os permitiria manter a violência simbólica e sua reprodução social (Bourdieu e Passeron, 1964).

Para os filhos das classes desfavorecidas, ou seja, com menor capital cultural, a escola representa uma ruptura no que refere aos valores e saberes da sua vida prática, que não são tomados em consideração na sua inserção no processo de aprendizagem na escola, ou seja, necessitam apreender novos padrões ou modelos de cultura (Bourdieu, 1998).

Deste modo, as crianças oriundas de meios sociais com recursos económicos e culturais mais fracos podem ser susceptíveis de não valorizarem a escola, chegando mesmo abandonar o sistema de ensino antes de completarem os níveis de escolaridade obrigatória (7ª classe em Moçambique). Isso acontece porque nestas classes sociais, durante a socialização familiar, pode não haver um esforço suficientemente capaz de

inculcar nos jovens a necessidade de apostar na escola como um meio para alcançar o sucesso na vida ulterior.

É nesta perspectiva que Abdalla (2004) refere a existência de uma ligação muito forte entre a família e vida escolar dos jovens, na qual a vida escolar depende, de certa maneira, da história singular de socialização no grupo doméstico (família) de origem do indivíduo.

Na família, a criança forma os primeiros hábitos, interesses e formas de comportamento, elementos essenciais para o processo posterior do desenvolvimento da sua personalidade. A família ocupa um lugar excepcional entre os sistemas de influências educativas sobre a personalidade do indivíduo (Salazar & López, 1999).

Entretanto, a família possui uma enorme capacidade de transmissão do capital cultural que pode ser determinante para o comportamento dos filhos na escola, assim como em outros meios onde estes interagem com outros agentes sociais.

De acordo com as discussões apresentadas acerca dos factores exógenos constatamos que os autores comungam a ideia de que é na instituição familiar onde se podem encontrar os principais factores que podem ajudar a identificar as razões do comportamento violento dos alunos e, neste caso, de violência escolar.

Vários estudos foram realizados sobre a influência da família para o comportamento de violência na escola. Tais estudos, como nos referimos anteriormente, concentram-se na posse ou não do capital económico e as dinâmicas que ocorrem dentro da estrutura familiar, dando menor importância ao capital cultural. Contudo, para a presente pesquisa propomo-nos a privilegiar o capital cultural como um elemento explicativo importante do fenómeno de violência escolar.

### **3.2 Colocação do Problema**

Geralmente uma investigação científica é suscitada por três tipos de problemas que inquietam o investigador. Estes problemas encontram-se relacionados com lacunas na literatura existente, debates teóricos sobre questões práticas da vida social e também do questionamento de conclusões de estudos feitos sobre determinado problema ou de análise e interpretação de dados estatísticos sobre um fenómeno social (Quivy e Compenhoudt, 1992).

Neste âmbito, o problema que suscita a nossa pesquisa tem a ver com os debates sobre questões práticas da vida social. Constitui nossa preocupação compreender a relação entre o comportamento (violento) dos alunos e o perfil cultural das suas famílias de origem.

Se assumirmos que a educação familiar é imprescindível para a formação da personalidade, então tornou-se relevante para o presente estudo questionar, até que ponto o volume do capital cultural das famílias de origem dos alunos pode influenciar na prática da violência na escola.

Nas sociedades modernas a questão da instrução escolar surge cada vez mais como factor que garante a promoção e a mobilidade social. São sociedades regidas por mecanismos que valorizam as competências provenientes do sistema escolar.

Para que os filhos obtenham diplomas que possam permitir a sua inserção na vida profissional e social é importante que estes sejam preparados desde a tenra idade, para tal, o papel da família é determinante, pois, cada família transmite aos seus filhos, por vias indirectas, um certo capital cultural que corresponde a um sistema de valores explícitos e profundamente interiorizados que contribuem para definir, entre outras coisas, as atitudes em face da instituição escolar (Bourdieu, 1998). Ou seja, a posse de um certo capital cultural familiar liga-se de maneira estreita, ao grau de valorização que a família possui (e conseqüentemente passará aos filhos), acerca da escola e do conhecimento escolar.

A nossa preocupação encontra-se relacionada com uma investigação feita por Bourdieu (1979) sobre o funcionamento do sistema escolar francês cujas conclusões indicam que as crianças oriundas de meios sociais com capital económico estável (famílias privilegiadas) são orientadas, por via da socialização na família, a saberem que a obtenção de escolaridade elevada é determinante para a manutenção do estatuto social que detêm hoje. Ou seja, os filhos cujos pais são economicamente estáveis têm maiores probabilidades de alcançar o sucesso escolar e, ao mesmo tempo, ter um comportamento exemplar em relação aos filhos de famílias com fraco capital económico.

Assim, para Bourdieu (1998), o capital cultural impôs-se como uma hipótese indispensável para dar conta das desigualdades de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais pois, permitiu relacionar o sucesso escolar – os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes podem obter no mercado escolar – à distribuição do capital cultural entre as classes.

Compreendendo que a forma de se apropriar dos bens culturais objectivados disponíveis na sociedade (cinema, peças de teatro, livros, museus, etc) varia de acordo com a trajectória do sujeito e sua origem familiar, ou seja, de acordo com as possibilidades que existiram, dentro do ambiente familiar, do acúmulo do capital cultural, é fundamental considerar as condições sociais dos sujeitos para entender a sua aptidão para adoptar certos comportamentos (Idem).

Na óptica de Bourdieu (1996), a capacidade de transmissão da cultura, a escolarização dos pais, o local de residência da família embora não desempenhem de forma isolada um papel determinante, assumem-se em variáveis importantes e fortemente relacionadas com o desempenho educacional dos filhos como também na trajectória escolar destes.

Este autor, no seu estudo, concluiu que a posse do capital cultural dos pais é um factor determinante para o sucesso escolar dos filhos, ideia com a qual concordamos. Porém, na nossa pesquisa procuramos compreender de que modo o volume do capital cultural das

famílias pode ou não conduzir a um determinado tipo de comportamento dos filhos na escola.

É de salientar que a realidade empírica em si mostra que existem casos de filhos de famílias com capital económico estável que não apresentam comportamento exemplar e nem sequer atingem um grau elevado de escolaridade. Em contrapartida, muitos são os jovens que apesar de pertencerem às famílias com fraco capital económico conseguem obter elevados graus de escolarização e que na escola apresentam um comportamento exemplar. Entretanto, estes aparentes paradoxos podem encontrar sua explicação se pensarmos no capital cultural.

A este nível, a presente pesquisa pressupõe estabelecer uma relação entre o comportamento violento dos alunos na escola e o perfil cultural das famílias destes. Assim, procuramos encontrar as razões do comportamento violento na escola analisando a família no que refere ao volume do capital cultural das famílias dos alunos. Deste modo, para orientar o nosso trabalho de pesquisa definimos a seguinte pergunta de partida: *De que modo o capital cultural dos pais pode contribuir para o comportamento violento dos filhos na escola?*

### **3.3 Hipóteses**

Sendo a hipótese a apresentação de uma resposta provisória à pergunta de partida da investigação (Quivy e Campenhoud, 1998: 137), antecipamos como hipóteses de trabalho as seguintes:

1. Os alunos apresentam comportamento violento na escola devido a menor intervenção dos pais/encarregados de educação no seu processo educativo escolar.
2. Os alunos cujos pais possuem menor volume de capital cultural apresentam comportamento violento na escola;

### 3.4 Delimitação do tema

Não sendo possível abranger neste estudo todas as escolas primárias que operam na Cidade de Maputo, isto é, num conjunto de cerca de 128 escolas (DEC, 2009) do ensino primário do primeiro e segundo graus e, porque o estudo necessitaria de meios financeiros avultados e de um período de tempo muito longo, o nosso estudo tem como base o ensino primário do segundo grau, sendo a Escola Primária Completa das Mahotas localizada no distrito municipal Ka Mavota, o espaço social e geográfico do nosso estudo.

Esta escola foi eleita para estudo dentre muitas escolas, primeiro pelo facto de ser uma escola que possui maior número de alunos (563) frequentando o terceiro ciclo (6ª e 7ª classe) do curso nocturno ao nível daquele distrito municipal. É a maior escola primária completa do distrito municipal em termos de número de alunos matriculados. A escola é composta por 20 salas de aulas onde para o curso nocturno são utilizadas apenas 10 salas estudando 563 alunos da 6ª e 7ª classes. Em segundo lugar, pelo facto de nas reuniões convocadas pela direcção da escola, esta reportar junto à comunidade local, vários casos de indisciplina protagonizados por alunos que frequentam aquele estabelecimento de ensino contra os seus colegas e professores.

A direcção pedagógica do curso nocturno da escola acima referida afirmou ter resolvido, durante o ano lectivo de 2008 cerca de 37 casos de violência envolvendo alunos. No ano lectivo de 2009 verificou-se um crescimento no número de casos resolvidos chegando a atingir 48 casos. Assim, os dados indicam que o fenómeno tende a crescer de um ano para o outro.

A Escola Primária Completa das Mahotas está localizada na zona periférica da Cidade de Maputo, concretamente no bairro Ferroviário das Mahotas, Distrito Municipal Ka Mavota e lecciona de 1ª a 7ª classes no curso diurno. No âmbito do Regulamento do Ensino Básico estas classes encontram-se subdivididas em 3 (três) ciclos, a saber: o 1º ciclo que compreende 1ª e 2ª classes; o 2º ciclo que compreende 3ª, 4ª e 5ª classes e o 3º ciclo que



compreende 6ª e 7ª classes. No curso nocturno, a escola lecciona apenas o 3º ciclo (6ª e 7ª classes) onde estudam, maioritariamente, jovens de faixa etária compreendida entre os 16 aos 20 anos. O nosso estudo tem como grupo alvo os alunos do 3º ciclo do curso nocturno inscritos e que frequentam a escola.

De acordo com o Regulamento do Ensino Básico, o aluno ingressa na escola com seis (6) anos de idade, completos ou a completar no ano de ingresso. No caso de reprovação em uma das classes, espera-se que o mesmo aluno conclua a ensino básico, isto é, a 7ª classe aos 12 anos de idade. Como referimos anteriormente, o 3º ciclo do curso nocturno é frequentado maioritariamente por jovens de faixa etária compreendida entre os 16 aos 20 anos, portanto, são jovens que por vários factores não tiveram o encaminhamento desejado de modo a cumprirem com as metas previstas no Regulamento do Ensino Básico.

Nos relatórios trimestrais de 23/04/2010 e 30/07/2010 produzidos a partir das reuniões de balanço das actividades realizadas no final de cada trimestre lectivo, consta que os alunos protagonistas de actos de violência, muitas vezes apresentam-se na sala de aulas apenas com o interesse de impedir ou perturbar o decurso normal das aulas. Não raras vezes, alguns alunos apresentam-se na sala de aulas sob o efeito de álcool e também com a mesma intenção de praticar actos que impeçam realização do processo de ensino/aprendizagem.

## **CAPÍTULO 4: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL**

### **4.1. Teoria de Habitus**

A análise do fenómeno da violência escolar nas escolas públicas apresenta-se como uma questão que envolve um conjunto de aspectos importantes dos quais é difícil nos dissociarmos. No entanto, para a sua melhor compreensão e explicitação passa necessariamente por identificar as orientações teóricas adequadas ao estudo.

A decisão sobre o tipo de abordagem teórica a seguir no tratamento do problema levantado não se faz de forma aleatória, pelo contrário, é a partir de um conjunto de factores relacionados com o objecto em estudo que influenciam a escolha das abordagens convenientes. A explanação das abordagens teóricas feita no capítulo da revisão da literatura tinha em vista ajudar a encontrar a abordagem que possibilitasse o enquadramento e a explicação do problema levantado.

Assim, a teoria de habitus de Pierre Bourdieu é a proposta de abordagem que propomos para a análise do problema da presente pesquisa. Fiel ao espírito do Estruturalismo, Bourdieu se propõe a repensar o conjunto de relações sociais, sendo que é através dessas relações que se determinam as diferentes partes do espaço social (Ansart, 1990).

Todavia, a teoria de Bourdieu não se restringe, unicamente, aos princípios estruturalistas, constitui-se numa tentativa de enriquecimento e crítica aos mesmos. O termo pós-estruturalismo parece útil para caracterizar a situação da epistemologia de Bourdieu e está, em particular, na razão da teoria de habitus e na importância do desenvolvimento consagrado à proposição conceptual. Habitus corresponde ao sistema de disposições adquiridas por um processo de aprendizagem implícito ou explícito que funciona como um sistema de esquemas geradoras de estratégias que podem ser objectivamente conformadas aos interesses objectivos de seus actores sem ter sido expressamente concebidas para este fim (Bourdieu apud Accardo, 1991).

Com a teoria de Habitus, Bourdieu ultrapassa de certo modo as antinomias paradigmáticas que reinavam até então na sociologia, relativo a estrutura e a agência (acção). Isso corresponde ao mesmo tempo afirmar que, o antagonismo aparentemente difícil de resolver entre o objectivismo e o subjectivismo, como modos de conhecimento fica resolvido (Idem).

Portanto, a teoria de habitus reintroduz os agentes sociais eliminados pela estrutura social evidenciando que a acção dos agentes não corresponde rigorosamente à simples execução de uma regra ou a uma cega obediência a ela. Mas por outro lado, a teoria de habitus garante também compreender que o conhecimento prático do mundo social, que se encontra na base da acção dos agentes sociais deriva de um processo de aprendizagem, como incorporação das estruturas sociais. Iniciando da simples familiarização, que passa principalmente pelas técnicas corporais até a transmissão explícita por sistema de ensino.

Assim sendo, Bourdieu e Wacquant (1992) afirmam que a percepção do mundo social é produto de uma dupla estruturação que compreende o lado *objectivo* (distribuição de recursos e meios de apropriação e valores, espécies de capitais) e o *subjectivo* (sistemas de classificação: sentimentos, pensamentos, julgamentos dos agentes sociais).

No lado objectivo, que se encontra socialmente estruturado, os agentes e as instituições sociais não oferecem as percepções da realidade social de maneira independente mas sim, em função das suas práticas e em proporções desiguais (Idem). O acúmulo do capital (cultural, económico e ou social), bem como a trajectória da família, podem ser elementos fundamentais para se compreender a aptidão dos filhos em adoptar determinados comportamentos.

Desta forma, Bourdieu e Passeron (1964) observam que quanto maior for o volume do capital cultural as famílias tendem a procurar colocar os seus filhos a estudar para alcançar níveis de escolaridade elevados de forma a adquirirem um capital cultural institucionalizado (diplomas, certificados) que lhes permita manter e acrescentar a raridade das suas práticas culturais, a violência simbólica e sua reprodução social.

Entretanto, neste processo, as famílias em referência procuram orientar os filhos para a prática de comportamento ideal na escola e na sociedade.

A relação que se estabelece entre as características das famílias dos alunos, sua condição económica e cultural (volume do capital aprendido sincronicamente e diacronicamente) e os traços distintivos associados à posição social correspondente, os estilos de vidas não se tornam uma relação inteligível, a não ser por construção de habitus.

A partir da formação inicial no meio social e familiar que correspondem a uma posição específica, os indivíduos incorporam um conjunto de disposições para uma acção correspondente a essa posição ( um habitus familiar ou de classe) e que passará a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes da acção (Bourdieu apud Nogueira e Nogueira, 2002).

Deste modo, podemos afirmar que as atitudes e a conduta dos alunos na escola no que refere ao comportamento violento ou não, não são inventadas de novo por eles, pelo contrário, eles apoiam-se a partir de experiências adquiridas ao longo das suas vidas fora da escola, tomando como base a trajectória familiar assim como a vida na comunidade.

O lado subjectivo, que está estruturado através de esquemas de percepção e de apreciação susceptíveis de serem usados num momento considerado, as acções e as percepções dos agentes sociais estão de acordo com o seu habitus, internalizadas mediante as relações que se estabelecem durante o processo de interacção social entre os agentes (Bourdieu, 2005).

Este lado (subjectivo) constitui um campo de estudo cuja categoria de análise se concentra na segunda natureza do ser humano, ou seja, reside no subconsciente do universo psíquico denominado por Freud, de Ego. Ninguém pode saber das reais causas da violência escolar sem conhecer e compreender o complexo mecanismo de acção do ego. Freud define ego como sendo o conjunto de elementos psíquicos, de valores positivos ou negativos que se manifestam na psique do indivíduo (Silva, 1997).

Entretanto, o mundo da subjectividade é guiado por motivações individuais que não obedecem uma lógica de funcionamento coerente. Assim, procurar as razões da violência escolar dos agentes sociais que ocupam uma determinada posição na estrutura social (volume de capital) torna importante direccionar a pesquisa para a análise da estrutura social de modo a permitir uma melhor compreensão e explicação do fenómeno.

Para a análise da estrutura social, Bourdieu na sua teoria de habitus introduz três conceitos fundamentais, a saber: capital cultural, social e económico. Entretanto, para o estudo da prática da violência escolar, na presente pesquisa privilegiamos a posse do capital cultural das famílias sendo este o elemento estruturante das acções dos alunos.

Para Bourdieu (1996), a capacidade de transmissão da cultura, a escolarização dos pais, a apropriação dos bens culturais objectivados disponíveis na família (acesso as casas de cinema, de teatro, dos museus, dos livros, etc.), o ambiente familiar e sua trajectória, local de residência são elementos importantes no desempenho educacional dos filhos.

A teoria de Habitus de Bourdieu permite-nos identificar e analisar o volume dos recursos, em forma de capitais, em particular o cultural que as famílias dos alunos dispõem e se estes têm influência para a prática de violência escolar dos alunos. Bourdieu (2005) considera que o habitus funciona como um princípio gerador de práticas sociais e, em simultâneo, como sistema de classificação das mesmas. A mediação de habitus permite passar de condição de vida de um grupo social às suas práticas sociais.

A partir do nosso quadro teórico procuramos retirar conceitos e indicadores responsáveis por identificar e medir as variáveis do problema. Assim os conceitos que ajudarão para a apreensão do problema são: *Capital cultural e Capital económico*.

O nome capital corresponde a um conjunto de diferentes recursos e poderes que produzem actividade de um campo social, exemplo de campo de educação (Bourdieu citado por Accardo, 1991).

Os capitais podem se distinguir em três variedades, que correspondem a três categorias de recursos, designadamente, o capital económico, o capital cultural e o capital social. A posse do capital económico, social e cultural e o seu volume global colocam os indivíduos em diferentes posições sociais, conseqüentemente distingue-os uns dos outros em hábitos, gostos e preferências.

É importante referir que os capitais anteriormente referidos (económico, cultural e social) não actuam de forma isolada, ou seja, estabelecem entre si uma relação de influência recíproca. Deste modo, para os propósitos da presente pesquisa enfatizamos o capital cultural visto que, este permite captar vários elementos como a posse de diplomas académicos e outros, que podem determinar a maneira de ser e de estar das famílias no que diz respeito a transmissão de valores e normas socialmente aceites.

## **4.2 Conceptualização**

### **Capital cultural**

O Capital Cultural identifica-se como um conjunto de estratégias, valores e disposições promovidos principalmente pela família e pelos demais agentes sociais, como as instituições educacionais, com vista a predispor os indivíduos a uma atitude dócil e de reconhecimento ante práticas educativas (Bourdieu, 1979).

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, isto é, em forma de disposições duráveis do organismo. Este capital constitui a condição de apropriação do capital cultural objectivado, que se encontra sob forma de bens culturais (peças teatrais, museus, quadros de arte, escultura, etc). E, por fim o capital cultural no estado institucionalizado que corresponde a posse de diplomas e certificados escolares (Bourdieu, 2005).

Com a posse de diplomas escolares (capital cultural institucionalizado) por parte da família de origem dos alunos, procuramos compreender a relação que se pode estabelecer com os vários mecanismos que as famílias adoptam para a educação dos seus filhos no

que refere à inculcação de valores e normas de conduta social. Importa ainda, perceber se a posse de diplomas escolares pelas famílias constitui um factor importante para que as famílias assumam maior responsabilidade pela educação dos filhos e, por conseguinte, evitar que estes enveredem por comportamentos desviantes durante a sua interacção com outros actores sociais.

### **O capital Económico**

O capital económico corresponde a diferentes factores de produção (terra, trabalho, dinheiro, e outros), como ainda ao conjunto de bens económicos, renda ou rendimento, mas também ao tipo de interesse económico que está em curso num momento dado (Durand e Well, 1989).

Por sua vez o capital económico é acumulado e ampliado por meio de estratégias específicas de investimento económico e, de outras relacionadas a investimentos culturais e a obtenção e manutenção de relações sociais que podem possibilitar o estabelecimento de vínculos economicamente úteis, a curto e longo prazo (Bourdieu, 1979).

Com o conceito de capital económico pretendemos identificar a profissão dos pais (pai e mãe), o rendimento mensal destes, como também a posse de determinados bens económicos (carro, computador, televisor, rádio, entre outros). Depois da identificação do volume de capital económico da família de origem dos alunos é importante analisar de que maneira a posse deste capital influencia o capital cultural.

### **Capital social**

Compreende o conjunto de relações sociais que os indivíduos estabelecem entre si e com outros grupos sociais, especialmente aquelas influentes que mantêm com uma outra rede de relações sociais das quais tiram algum benefício. O volume de capital social depende da capacidade que o agente possui de mobilizar o volume de outros capitais (económico, cultural e até mesmo simbólico) (Bourdieu e Wacquant, 1992).

O conceito do capital social será útil para identificação de relações sociais que os alunos estabelecem entre si e com outros grupos. Dessas relações, constituirá nosso foco a identificação do perfil dos amigos com que os alunos estabelecem as relações e se essas relações podem ser influentes para a prática de violência na escola.

Entretanto, o capital cultural em suas variadas espécies, o capital económico e o capital social variam em grande medida de acordo com a trajectória do sujeito, sua origem familiar e sua escolarização, da capacidade da família de acumular o capital em questão. Nesta questão, é relevante considerar essas condições sociais dos sujeitos com vista a compreender a sua aptidão na adopção de determinados comportamentos.

Bourdieu (2005) ressalta que o hábito, o gosto e a preferência, muitas vezes associados ao culto e a não culto, não são naturais, mas sim socialmente construídos a partir dos processos de socialização sofridos ao longo da trajectória social dos agentes sociais.

A posse do capital considerado legítimo, confere ao agente o poder de distinção frente a sociedade ou grupo de indivíduos na medida em que, permite os seus detentores adoptarem determinadas práticas que correspondam a seus *estilos de vida*.

O estilo de vida corresponde a um conjunto unitário de preferências distintivas que se exprimem na lógica específica de cada sub-espaco simbólico. À medida em que cresce a distância objectiva com relação a necessidades, o estilo de vida se torna sempre cada vez mais um produto de estilização de vida (Bourdieu, 2003). A estilização da vida orienta e organiza as práticas, ou seja, o saber *estar* e *ser* dos agentes sociais.

Dubar (1995) considera ainda que, cada grupo social ou cada fracção de grupo é definido pelo seu estilo de vida (bens de consumo, práticas culturais, etc), e por relações específicas do futuro que inclui, efectivamente, seus recursos em capital económico, cultural e social (o volume da estrutura do património).



Ademais, Giddens (1997) ressalva a necessidade de se tentar compreender os estilos de vida como um conjunto integrado de práticas que um agente ou grupo de agentes adota. Não porque elas satisfaçam as necessidades utilitárias, mas porque dão forma material a uma narrativa particular de identidade.

### **Violência escolar**

O conceito de violência escolar representa uma forma de indisciplina. O termo indisciplina quase sempre é empregue para designar todo e qualquer comportamento que seja contrário às regras, às normas e às leis estabelecidas por uma organização. Para o caso da escola, significa que todas as vezes em que os alunos desrespeitarem alguma norma desta instituição são vistos como indisciplinados; sejam tais regras impostas e veiculadas arbitrariamente pelas autoridades escolares (directores e professores), ou elaboradas democraticamente (Silva, 2004).

A violência escolar é uma das várias formas de indisciplina que se podem encontrar e define-se por ser *uma situação tanto de destrutividade dos outros, dos seus pertencentes, dos bens públicos quanto de autodestrutividade. Na escola ela aparece sob a forma de ameaça e de assassinato de colegas e professores, depredação dos bens materiais destes últimos e da instituição e do tráfico e uso de drogas ilegais* (Silva, 2004:22).

Para Foucault citado por Abdalla (2004), o poder está em toda a parte, não porque engloba tudo, mas porque provêm de todos os lugares. A escola não foge a essa regra, com suas normas, seus regulamentos e directrizes impostos por instâncias superiores, internas e externas, e definidos pelos funcionários, professores e directores que na verdade são os pequenos representantes do poder constituído. Assim, para este autor, a palavra violência trata mesmo de uma espécie de guerra de forças activas e reactivas onde uns querem algumas coisas e outros desejam outras, bem diferentes.

Neste sentido, os alunos usando o seu poder, exercem violência escolar ao destratarem seus professores, quando desacatam a direcção e os funcionários, quando boicotam a aula

ou desafiam os representantes do poder. As formas visíveis de violência nada mais são do que a explicação dessa guerra que se trava dentro e fora da escola (Idem).

Entretanto, de entre as várias formas de violência escolar que se podem identificar, o presente estudo irá incidir sobre aquelas que se manifestam através da desobediência da autoridade do professor em plena aula onde os alunos de forma deliberada e sistemática impedem o decurso normal das aulas.

Para o presente estudo interessam também outras formas de violência escolar expressas através de atitudes que ferem as normas e regras de conduta prescritas no Regulamento Interno da escola. Algumas dessas atitudes podem ser: agredir fisicamente os colegas, proferir palavras insultuosas na sala de aulas, abandonar sistematicamente as aulas antes da hora prevista para o seu término. Contudo, estas infracções somente serão consideradas relevantes para a nossa análise na medida em que as mesmas tiverem sido sancionadas através da marcação de uma falta disciplinar acompanhada pela respectiva descrição no livro de turma.

## **Socialização**

Segundo Cherkaoui (1986), é a Durkheim que se pode atribuir a utilização, pela primeira vez da palavra e do conceito socialização. Embora esta noção esteja presente na literatura alemã dos fins do século XIX mas não é objecto de uma sistematização teórica como nos escritos do sociólogo francês. Para Cherkaoui (Idem), socialização, idealmente, significa transformar um indivíduo de ser associal num ser social, inculcando-lhe categorias de pensamento e sistema de ideias, crenças, tradições, valores morais, profissionais ou de classe, dos quais alguns são irreversíveis e outros, pelo contrário mudam em função de novas aprendizagens e de situações vividas. Esta definição pressupõe um antes e um depois da história dos indivíduos, a primazia do social em relação ao indivíduo, o exercício do poder, em fim, objectivos como o da integração do indivíduo em comunidades ideológicas e cognitivas.

Socialização é o processo pelo qual ao longo da vida a pessoa humana aprende e interioriza os elementos sócio-culturais do seu meio, os integra na estrutura da sua personalidade sob influência de experiências de agentes sociais significativos e se adapta assim ao ambiente social em que se deve viver (Rocher, 1989:39). Portanto, trata-se de um processo extenso, longo e contínuo que só termina com a morte do indivíduo.

Todavia, o indivíduo está sujeito a passar por este processo pois, é nele onde este aprende, apreende e interioriza uma multiplicidade de valores, normas e maneiras de estar, sentir e pensar que servem de base para as suas acções e interacções na vida prática do quotidiano. É nesta óptica que Berger & Luckmann (1978:175) em poucas palavras definem a socialização como *a ampla e consistente introdução do indivíduo no mundo objectivo de uma sociedade.*

Existem dois tipos de socialização: a socialização primária e secundária. A primária, segundo Pinto (1995), é aquela que ocorre em primeiro lugar na vida do indivíduo e que deste modo, alicerça a socialização secundária pois, acontece logo após a nascença e, em geral, no seio da família. É através dela que o indivíduo se torna membro da sociedade.

A socialização primária ganha continuidade, complementaridade e por vezes descontinuidade na socialização secundária sendo esta, o processo de interiorização de sub mundos institucionais ou baseados em instituições (Idem). A socialização secundária existe na medida em que a sociedade encontra-se segmentada e permite que o indivíduo interiorize outros sub mundos institucionais nela existentes.

Entretanto, para o presente trabalho deve-se entender socialização como sendo um longo processo de aprendizagem e de interiorização de modelos e padrões de conduta que garantem a integração do indivíduo no ambiente social em que deve viver.

## **CAPÍTULO 5: METODOLOGIA**

O nosso estudo foi realizado na Escola Primária Completa das Mahotas localizada no Distrito Municipal Ka Mavota na Cidade de Maputo. A nossa pesquisa consistiu em três fases, sendo a primeira constituída pela pesquisa bibliográfica; a segunda cingiu-se na pesquisa empírica (trabalho de campo) e a última correspondeu a elaboração da monografia.

A primeira etapa relacionada com a pesquisa bibliográfica ou fontes bibliográficas foi feita da seguinte forma: no primeiro momento efectuamos visitas às bibliotecas da Cidade de Maputo, designadamente, a Biblioteca Central Brazão Mazula, Centro dos Estudos Africanos (CEA), Biblioteca de Antropologia, Biblioteca da Universidade Pedagógica (UP), Biblioteca da ISCTEM e a Biblioteca do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), entre outras. O interesse nessas bibliotecas foi de realizar leituras de livros e algumas dissertações já produzidas sobre o fenómeno de violência nas escolas ou mesmo sobre áreas afins.

Feita a pesquisa bibliográfica constatou-se que em Moçambique, a discussão sobre a questão da violência escolar é quase inexistente. O debate existente sobre o fenómeno de violência cinge-se em grande parte na análise da violência doméstica.

Ainda nesta fase realizamos trabalhos de recolha de dados nas seguintes instituições: Direcção de Educação da Cidade de Maputo, Direcção de Educação do Distrito Municipal Ka Mavota e na Escola Primária Completa das Mahotas. Tais dados são referentes às informações sobre o fenómeno de violência escolar.

Feitas as visitas às instituições acima indicadas confrontamo-nos com a ausência de uma sistematização de dados numéricos nas instituições que tutelam as escolas, nomeadamente a Direcção de Educação da Cidade de Maputo e a Direcção de Educação do Distrito Municipal Ka Mavota. As duas instituições reconheceram a ocorrência de casos de violência nas escolas mas que os mesmos são controlados pelas escolas.

Sendo assim, fomos remetidos a escola em análise de modo a obtermos dados exaustivos sobre os casos de violência escolar. Esta fase permitiu-nos explicitar o nosso objecto de estudo, a definir o problema de pesquisa e a adoptar os instrumentos teóricos adequados para a análise e compreensão do fenómeno de violência escolar.

### **5.1 Entrevistas semi-estruturadas**

Existem vários tipos de instrumentos de recolha de dados, através dos quais se pode fazer a recolha do material empírico necessário para uma investigação científica. Entre os vários instrumentos podemos citar as entrevistas que de acordo com Quivy & Compenhoudt (1998), estes diferem dos outros métodos pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interacção humana, permitindo ao investigador obter informações e elementos de reflexão muito importantes para a pesquisa.

Partindo desse pressuposto, constituiu método de recolha de dados a aplicação de entrevistas semi-estruturadas para as famílias dos alunos da nossa amostra.

### **5.2 O método estatístico e interpretativo**

Após a recolha de dados sucedeu o processo de quantificação e interpretação dos mesmos. Deste modo, usamos dois métodos de procedimento, designadamente: o método estatístico e o método interpretativo.

Como o nosso estudo centrou-se mais em variáveis qualitativas, recorreremos ao método interpretativo para a análise dos dados após a quantificação, sabendo que o método interpretativo permite compreender a acção social dos indivíduos, interpretando os significados e motivos nos quais esta se encontra alicerçada (Haralambos e Horborn, 1991).

Neves (2005) defende que o estudo qualitativo é um tipo de pesquisa peculiar ao campo das ciências sociais (Antropologia e Sociologia). Este tipo de pesquisa geralmente não

emprega instrumentos estatísticos para a análise das informações. Possui um foco de interesse muito amplo, possibilitando a abordagem de vários aspectos do mesmo objecto e, normalmente, fica ao critério do pesquisador procurar compreender os fenómenos segundo a perspectiva dos participantes da situação a pesquisar e, a partir daí, situar a sua interpretação sobre os fenómenos em estudo.

Contudo, a pesquisa qualitativa possui certas limitações como por exemplo a dificuldade em trazer à superfície, total objectividade dado que o pesquisador, porque é um ser humano com seus valores, convicções, crenças, não está completamente isento de emitir os seus juízos de valor e estes de certa forma podem interferir nos resultados do trabalho de pesquisa. A outra dificuldade está relacionada com o facto de os resultados de pesquisa não poderem ser generalizados a outros contextos sociais.

Entretanto, há que considerar as grandes vantagens que se podem tirar a partir deste tipo de pesquisa como, por exemplo, o facto deste permitir trabalhar com categorias como: valores, crenças, representações, hábitos, atitudes, opiniões que são aspectos muito importantes para a pesquisa no campo das ciências sociais.

No que concerne ao método estatístico, é de salientar que, se tratou simplesmente de uma estatística descritiva, que nos permitiu fazer a apresentação e discussão dos dados. O nosso estudo comporta também uma análise qualitativa na medida em que consideramos relevantes os depoimentos dos entrevistados para a compreensão do fenómeno em estudo. Por fim, temos o método hipotético dedutivo como método de abordagem que estrutura o nosso trabalho. A escolha recaiu neste método pelo facto de, na sua construção, partir de um postulado ou conceito como modelo de interpretação do fenómeno estudado.

O método hipotético dedutivo permite através de um trabalho lógico gerar conceitos e indicadores para os quais irão se procurar correspondentes no real (Quivy e Campenhoudt, 2003).

A partir deste método foi possível recorrer a conceitos, como os de capital económico, cultural e social e os indicadores que nos possibilitaram identificar o perfil dos pais cujos filhos apresentam comportamento violento na escola.

### **5.3 Amostra**

Para o nosso estudo definimos como população os alunos da 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> classes matriculados nos anos lectivos de 2010. Deste grupo, tomamos como amostra 20 alunos que frequentam as aulas, mas identificados e rotulados de indisciplinados tendo em conta que nos livros de turmas foram averbadas faltas vermelhas devido a prática de actos que perturbam ou inviabilizam o normal decurso das aulas na sala de aulas, assim como no recinto escolar. Dos alunos definidos como amostra, entrevistamos vinte (20) famílias que correspondem respectivamente a cada um dos alunos que constituem a amostra da pesquisa.

Para a identificação dos referidos alunos recorreremos aos registos existentes na direcção pedagógica, tendo como base a informação contida nos livros de turmas sobre as faltas disciplinares averbadas aos alunos por motivo de prática de comportamentos violentos na escola.

A nossa amostra foi seleccionada intencionalmente, na medida em que, segundo Triviños (1987), o maior objectivo da pesquisa qualitativa não é a quantificação da amostra mas sim determinadas condições tais como a importância dos entrevistados segundo o ponto de vista do investigador para o esclarecimento do problema em estudo; facilidade para encontrar as pessoas e o tempo que estas dispõem para aceder às entrevistas.

Uma vez identificados os alunos que constituíram a nossa amostra, estes tiveram a oportunidade de informar e consultar aos seus respectivos pais ou encarregados de educação sobre a data e a hora em que estariam disponíveis para conceder as entrevistas. Posteriormente, as entrevistas foram realizadas nas casas dos pais ou encarregados de educação dos alunos.

Aos entrevistados (encarregados de educação) interessou para a nossa pesquisa toda a informação que se refere à vida no meio familiar: nível de escolaridade, hábitos culturais, profissão, rendimento, entre outros elementos. Com este procedimento, pretendíamos obter informações sobre como as famílias procedem na transmissão e no controlo das regras de comportamento e de conduta social aos filhos.

Com as nossas perguntas abertas e todo o processo de interacção que estabelecemos com os nossos interlocutores durante as entrevistas, procuramos levá-los a atingir a um grau máximo de veracidade e de profundidade para a compreensão do fenómeno da violência escolar.

Durante a realização da pesquisa foram vários os constrangimentos com que nos deparamos. A ausência de literatura sobre o fenómeno da violência escolar no contexto de Moçambique foi um aspecto que limitou, sobre maneira, uma melhor compreensão do fenómeno em estudo.

O outro constrangimento encontra-se relacionado com a falta de dados sistematizados sobre a ocorrência de actos de violência escolar nas instituições do sector de educação, nomeadamente a DEC (Direcção de Educação da Cidade de Maputo) e as DDEs (Direcções Distritais de Educação).

De referir também que tivemos imensas dificuldades para estabelecer diálogo com os pais/encarregados de educação na medida em que, estes não dispõem de tempo dada a sua ocupação pelas actividades de busca de sustento para as suas famílias.



## **CAPÍTULO 6: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

De modo a identificar a bagagem cultural das famílias dos alunos assim como a capacidade que estas têm de se apropriarem dos bens culturais, elaboramos um questionário que permite recolher dados sobre uma série de variáveis tais como: nível de escolaridade, formação profissional, informações sobre os gostos de leitura, hábitos de lazer e cultura, dos pais/encarregados de educação.

### **6.1 Características das famílias dos entrevistados**

#### **6.1.1 Estrutura das famílias dos alunos**

No que refere aos dados sobre as famílias, é de referir que num universo de vinte (20) famílias entrevistadas, a pesquisa revelou que em nove famílias os alunos vivem com seus pais (cônjuges). As restantes onze famílias os alunos vivem em famílias com um dos progenitores, isto é, com a mãe ou com o pai e ou, com seus tios ou outros parentes.

Os dados mostram que a maioria dos alunos que apresentam comportamento violento pertencerem as famílias monoparentais. A desagregação familiar pode ser um dos factores que podem condicionar o comportamento delinquente nos jovens e, a este nível podem se assinalar as razões como a falta de autoridade, designadamente dos pais, porque estes não existem, estão demasiadamente absorvidos pelo trabalho ou ainda porque estes não intervêm na educação dos filhos (Moura, 2001).

Os resultados de campo revelaram que em quinze famílias, os encarregados de educação encontram-se absorvidos pelas diversas actividades económicas deixando os filhos sozinhos em casa durante o dia. O absentismo dos encarregados de educação é motivado, muitas vezes, pela procura de meios de sobrevivência tendo em conta o elevado custo de vida considerando que se trata de famílias com baixa escolarização como iremos demonstrar mais adiante.

A baixa escolarização é um factor que tem implicações na renda das famílias pois, não permite obter um emprego bem remunerado e, sendo assim, as famílias sentem-se obrigadas a encontrar outras formas e fontes de rendimento. São ilustrativos alguns depoimentos quando um dos entrevistados de nome Gilberto Nhabonga, refere que:

Eu saio de casa às 6:00hrs para o trabalho e a minha esposa sai às 4:00hrs para a machamba a fim de ir *gwevar*<sup>3</sup> hortícolas para vender na sua banca no mercado Xikelene. O pouco dinheiro que ela consegue arranjar no seu pequeno negócio mais o meu pouco salário conseguimos minimizar as despesas da casa. Assim, durante o dia as crianças só ficam com o seu irmão mais velho de 15 anos que toma conta de casa.

Dada a ausência dos pais/encarregados de educação da convivência familiar devido a ocupação nas actividades de luta pela sobrevivência do quotidiano, questionamos aos nossos entrevistados sobre as formas pelas quais acompanham as actividades escolares dos seus filhos, a maioria dos nossos interlocutores (doze), por exemplo Alice Maposse, referiu-se nos seguintes termos:

(...) aqui em casa estamos todos (pais/encarregados de educação) ocupados durante o dia todo pela procura do sustento da família, regressamos no princípio da noite e a essa altura encontramos que o nosso filho já partiu para a escola. Assim, é nos difícil fazer o acompanhar a sua vida escolar (...).

Como ilustra o depoimento do entrevistado, quando refere que não consegue fazer acompanhamento sobre a educação do seu filho dada a sua ausência à busca de meios de subsistência, este factor serve de suporte a ideia de que o comportamento violento do filho na escola deve-se a falta de acompanhamento no meio familiar.

---

<sup>3</sup> Vocábulo local que significa comprar algo para posterior revenda.

Por sua parte e a propósito desta realidade, Giddens (1989) refere que as atitudes e a conduta dos alunos não são, por certo, totalmente inventadas de novo por eles; na verdade, eles apoiam-se num fundo de experiências estabelecido em suas vidas fora da escola e desenvolvido historicamente no seio das famílias e comunidades da classe trabalhadora em geral. As crianças que se afastam das normas e do comportamento esperado do ambiente escolar são capazes de usar esse fundo de experiência.

### **6.1.2 Perfil económico e profissional dos pais/encarregados de educação**

Os dados mostram que todos os encarregados de educação entrevistados exercem actividades de rendimento. Sobre a ocupação dos pais/encarregados de educação constatamos que das vinte (20) famílias entrevistadas, a maior parte delas (quinze famílias), os pais (cônjuges) dedicam-se às actividades de rendimento, enquanto duas famílias são sustentadas apenas pelas mães e, três famílias são sustentadas apenas pelos homens. Assim, nas famílias cujos pais encontram-se absorvidos pelo trabalho constata-se que a maior parte (dez famílias) está afecto no sector formal de actividades enquanto grande parte das mães (seis famílias) realiza as suas actividades no sector informal desenvolvendo pequenos negócios.

Entretanto, a maior parte das famílias (onze famílias) encontra-se a desenvolver actividades por conta própria. A outra parte distribui-se pelo sector público (quatro famílias) sendo estes funcionários de baixa categoria, operários (quatro famílias) e apenas uma família preferiu confidenciar a informação acerca da sua ocupação profissional.

Outra questão de realce na análise de posse do capital económico é correspondente ao rendimento mensal dos pais/encarregados de educação. Verifica-se que dezasseis famílias têm um rendimento mensal que vai até 2300 MT enquanto quatro famílias possui um rendimento mensal que varia de 2300MT a 4300MT.

Ainda no que concerne a posse do capital económico, este relaciona-se com a posse de bens económicos tais como automóveis, computadores, televisores, celulares e rádios. Os

resultados revelaram que todas as famílias não possuem bens económicos cuja aquisição necessita de quantias de dinheiro como computador, veículo automóvel, motorizada. As famílias possuem bens de cuja aquisição é relativamente fácil se compararmos com outros bens anteriormente referidos. Trata-se de aparelhos como televisor, rádio e telefone celular.

Com estes dados, pode-se afirmar que quase todas as famílias dos alunos em causa possuem menor volume de capital económico, que não os permite ter acesso a certos bens culturais de custos elevados tais como automóveis, computadores, obras literárias, dada a sua condição de renda baixa.

### **6.1.3 Nível de escolaridade das famílias (pais/encarregados de educação) dos alunos**

No que refere ao nível de escolaridade dos pais/encarregados de educação, os dados permitiram observar que nas vinte (20) famílias que constituem a amostra, treze (13) famílias tinham concluído apenas o nível primário. Os restantes pais/encarregados de educação encontram-se distribuídos da seguinte forma, nos diferentes níveis de escolaridade: seis (6) concluíram o ensino secundário do primeiro ciclo e um (1) possui o ensino médio.

A trajectória da família no que refere ao seu nível de escolarização é um elemento importante que veicula valores e práticas educativas no processo de socialização dos filhos. As famílias com nível elevado de escolaridade têm tendência a orientar os filhos sobre a valorização do papel da escola na vida ulterior Giddens (1989).

A posse do capital cultural em forma de diplomas escolares torna-se importante quando procura-se relacionar a cultura escolar dos filhos e a cultura familiar. As famílias com maior volume do capital cultural, tende a investir na educação dos filhos no que refere a valorização da escola e suas práticas educativas (Blackledge e Hunt, 1985).

#### **6.1.4 As famílias (pais/encarregados de educação) e o gosto pela leitura**

No que respeita ao gosto pela leitura, catorze (14) pais/encarregados de educação entrevistados afirmaram não terem lido obras literárias de nenhum dos autores propostos na pesquisa<sup>4</sup>, enquanto seis (6) leram alguns dos livros propostos, com destaque para as obras de José Craveirinha, Paulina Chiziane e Mia Couto durante os últimos 12 meses.

Como razões do fraco gosto pela leitura revelada pelos pais, muitos dos nossos entrevistados, por exemplo Mário Sigaúque, casado e pai de cinco (5) filhos, com nível primário, justificou-se nos seguintes termos:

Meu senhor, se para garantir a alimentação da família todos os dias já significa um pesadelo, como posso ter dinheiro para comprar um livro? Mesmo o meu filho que estuda na escola secundária, pediu-me que lhe comprasse livros e não consegui, e quanto mais despender o meu pouco dinheiro para a compra de um livro só pelo gosto de querer ler? O pior é que saio muito cedo para o trabalho donde regresso muito tarde e, portanto mesmo que tivesse o tal livro não teria tempo para o ler. Olha, eu acho que essa coisa de ler livros não é para um pobre como eu...

Analisamos, em seguida, a relação que os pais dos alunos entrevistados mantêm com a cultura ou seja, a relação que estabelecem com os centros culturais. De acordo com as respostas dadas pelos pais/encarregados em relação a visita aos centros culturais verificamos que muitos destes não tinham o hábito de frequentar os centros culturais.

---

<sup>4</sup> O questionário propõe obras literárias de autores: Mia Couto, José Craveirinha, Ungulane Baka Kossa, Paulina Chiziane, Noémia de Sousa.

Portanto, catorze (14) famílias afirmaram não frequentar os centros sugeridos na pesquisa<sup>5</sup> e, somente seis (6) afirmaram que frequentavam.

No que concerne aos pais que visitaram os centros culturais, é de referir que três famílias visitaram museus e igual número visitaram exposições de arte, enquanto os restantes distribuem-se em visitas a outros locais como: cinema, casas de teatro, campos de futebol.

Sobre as visitas aos centros culturais, nota-se que catorze (14) entrevistados afirmaram que não frequentam estes lugares. Solicitados a falar sobre os motivos que estão na origem desta situação, por exemplo, a senhora Amélia Xerindza, respondeu afirmando:

Meu senhor, para começar eu não sei onde fica o tal de museu e não sei também o que se trata nesse lugar. Mesmo que fosse de borla eu não iria pois não tenho tempo para essas coisas porque quando chega o fim de semana eu preciso de descansar e fazer outras coisas da minha casa.

De acordo com os dados da presente pesquisa, tudo indica que os resultados vão de encontro com os do estudo realizado na Europa durante a década de 1960 por Bourdieu (1975) segundo os quais a frequência aos museus tem tendência a aumentar consideravelmente à medida em que o nível de instrução é mais elevado, o que relaciona esse hábito a um modo de ser, quase exclusivo, das classes cultas e economicamente estáveis.

## **6.2 Verificação das hipóteses**

Como referimos quando falamos das características das famílias, onze (11) famílias dos alunos que correspondem às vinte (20) famílias que constituíram a nossa amostra vivem

---

<sup>5</sup> Museus, cinemas, teatros.

somente com um dos cônjuges, seus tios ou com outros parentes. Por outro lado, catorze famílias dos alunos, seus encarregados de educação são absorvidos pelo trabalho durante o dia. Neste sentido, os filhos ficam entregues à sua sorte, sem a presença da autoridade dos pais/encarregados de educação facto que coloca os filhos numa condição de vulnerabilidade para a prática de comportamentos violentos a partir da família até ao recinto escolar.

A questão do absentismo dos pais/encarregados de educação devido a luta pela sobrevivência quotidiana condiciona a menor intervenção destes no processo de educação familiar e escolar dos filhos. Como referimos anteriormente, dezasseis (16) famílias que constituem a maior parte da amostra apresentam menor volume de capital económico que se traduz na luta pela sobrevivência do quotidiano. Para estas famílias, a preocupação pela transmissão, aos filhos, de valores e padrões de conduta orientados para a valorização do papel da escola, assim como das práticas educativas, tem sido marginalizada ou mesmo relegada para o plano secundário.

Os tipos de capital (económico, social e cultural) anunciados por Bourdieu (1979), não actuam de forma isolada no espaço social, prevalece o que tiver maior volume, mas todos actuam em concomitância e, de algum modo podem se influenciar mutuamente.

No que diz respeito ao nível de escolaridade dos pais/encarregados de educação os dados permitiram observar que muitos destes concluiu o nível primário. São pais que possuem níveis baixos de escolaridade e, por isso, podemos assumir que estes têm défice de informação para transmitir aos seus filhos sobre o papel e a importância da escola, na medida em que a escolarização dos pais, embora não desempenhe de forma isolada, assume-se como uma variável importante no desempenho educacional dos filhos como também na trajectória escolar destes.

No que concerne ao gosto pela leitura e a frequência aos museus, a pesquisa revelou que catorze famílias das vinte (20) entrevistadas não leu qualquer obra literária e nem visitou nenhuma casa de museu durante o ano de 2010. Esta situação pode encontrar explicação

se lembrarmos que estamos perante bens culturais cujo acesso é determinado pela posse do capital económico e, como vimos anteriormente, estamos perante famílias de baixa renda.

Todas as famílias dos alunos que constituíram a amostra da pesquisa, são de baixo rendimento podendo ser consideradas de menor volume de capital económico, ou seja, são famílias desprovidas de recursos económicos que possam permitir o acesso a certos bens de consumo incluindo os bens culturais, tais como obras literárias, computadores, entre outros, sabendo que os bens culturais desempenham um papel crucial no processo educativo. Nesta óptica, verifica-se que o capital económico é um elemento que possui uma influência sobre o capital cultural. A possibilidade das famílias terem acesso aos bens económicos (computadores com Internet, livros literários, etc.) é dependente da posse deste capital.

Entretanto, não pretendemos com isso assumir que o capital económico seja o mais importante para a explicação do fenómeno em causa, na medida em que os valores educacionais transmitidos pela família e a educação escolar apoiam-se mutuamente, principalmente no que tange a adopção de atitudes e práticas educativas, como a valorização da escola e os actos de comportamento aceite na escola.

Se o capital cultural identifica-se como um conjunto de estratégias, valores e disposições que predispõe os indivíduos a uma atitude de reconhecimento pelas práticas educativas, então nota-se que a família, devido ao absentismo dos pais/encarregados de educação, está fragilizada no cumprimento das suas responsabilidades no processo de educação dos jovens. Deste modo, o comportamento violento que os jovens apresentam na escola será o reflexo da quase inoperância desta na transmissão de valores e de modelos de conduta social.

Não devemos perder de vista que das vinte (20) famílias que constituem a amostra da nossa pesquisa, a maior parte (treze famílias), os pais/encarregados de educação concluíram apenas o nível primário. Atendendo que a posse de títulos escolares é



determinante quando se trata da questão do capital cultural na medida em que é um veículo para aceder à rendimentos elevados, assim como confere ao indivíduo um estatuto social elevado, podemos então assumir que tais famílias possuem um menor volume de capital cultural.

Como se pode depreender, os alunos que pautam pelos comportamentos violentos na escola têm origem em famílias com menor volume de capital cultural. Isto acontece porque estes alunos não encontram no seio da estrutura familiar um treinamento prévio e suficiente sobre os valores, normas e padrões de conduta que garante uma inserção na sociedade, pois passam o dia todo sozinhos e sem a orientação dos seus pais/encarregados de educação.

Não tendo uma orientação sólida a ser transmitida pelos pais/encarregados de educação sobre o valor da escola na vida futura, os jovens não tem motivação para encarar de forma triunfal os desafios que a vida escolar coloca e, sendo assim, eles consideram o recinto escolar como um local adequado para manifestar qualquer tipo de comportamento, aliás, como fazem em casa na ausência de seus pais/encarregados de educação, incluindo o comportamento violento. Desta forma, fica verificada a segunda hipótese de pesquisa segundo a qual os alunos com comportamento violento têm tendência a pertencer às famílias com menor volume de capital cultural.

## **Considerações finais**

No presente trabalho, procuramos compreender os factores de índole social que contribuem para a prevalência de comportamentos violentos manifestados pelos jovens na escola. Entretanto, para logarmos os nossos propósitos, foi necessário buscar informações conducentes à caracterização do perfil cultural das famílias dos alunos com comportamento violento na escola.

Tomamos como problema da pesquisa, procurar compreender de que modo o capital cultural das famílias dos alunos pode influenciar para a ocorrência do comportamento violento dos alunos na escola. Como respostas antecipadas a este problema referimos que: a) os alunos apresentam comportamento violento na escola devido a menor intervenção dos pais/encarregados de educação no seu processo educativo escolar; b) os alunos cujas famílias possuem menor volume de capital cultural apresentam comportamento violento na escola. Assumimos estas respostas antecipadas na medida em que o comportamento violento expressa uma influência de factores sociais, sendo a família a instituição de enfoque no presente trabalho por ser a vocacionada para transmitir os valores e normas de conduta social.

Para a verificação das nossas hipóteses servimo-nos de dados recolhidos nas famílias dos alunos que constituíram a amostra da nossa pesquisa. Como resultados da pesquisa, constatamos que a questão do absentismo dos pais/encarregados de educação devido a luta pela sobrevivência quotidiana é um elemento que faz com que estes tenham menor intervenção no processo educativo dos filhos. Estes são absorvidos o dia todo pelo trabalho e, seus filhos ficam ao seu próprio cuidado e, isto condiciona a preocupação pela transmissão de valores e padrões de conduta sobre o papel da escola. Por outro lado, o perfil cultural das famílias dos alunos tomados como amostra do presente estudo, tem influência no comportamento dos seus educandos (alunos). Ou seja, os educandos cujas famílias têm um menor volume de capital cultural tendem a apresentar comportamento violento na escola. Acrescenta-se a este facto que os pais/encarregados de educação tendem a manter menor intervenção no processo educativo dos filhos.

Devido a factores financeiros e de tempo, o presente trabalho teve uma delimitação espacial restrita, na medida em que o trabalho de campo foi realizado somente em uma escola enquanto a Cidade de Maputo conta com um universo de escolas muito amplo. Deste modo, para uma compreensão significativa do fenómeno da violência escolar são necessários mais estudos com vista a compreender a realidade que ocorre nas outras escolas não abrangidas pelo presente estudo. Portanto, importa referir que os resultados não devem ser generalizados para outros contextos e assume-se como um estudo aberto e susceptível de crítica e que isso pode ajudar no aprofundamento e na explicação deste fenómeno.

## BIBIOGRAFIA

ABDALLA, Vilma. *O que pensam os alunos sobre a escola nocturna*. Cortez Editora. Sao Paulo. 2004.

ACCARDO, Alain. *Initiation à la Sociologie: L'illusionnisme Social*. Bordeaux : Le Mascaret, 1991.

ANSART, Pierre. *Les Sociologies Contemporaines*. 3 emé édition. Paris: Éditions du Seul, 1990.

BERGER, Peter & Luckmann, Thomas. *A construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento*. Petrópolis. Editora Vozes, 1978.

BLACKLEDGE, David e HUNT, Barry. *Sociological Interpretation of Education*. London: Routled, 1985.

BOCK, Ana M. B.; Furtado, Odair & Teixeira, Maria de L. *Psicologia – Uma Introdução ao Estudo de Psicologia*. Editora Saraiva. São Paulo, 1999.

BOUDON, Raymond. *Tratado de Sociologia*. Lisboa: Edições ASA, 1995.

BOUDON, Raymond e BOURRICAND, François. *Dicionário Crítico da Sociologia*. Paris: PVF Editora. 1982.

BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema do ensino*. Lisboa: Editora Veja, 1964.

BOURDIEU, Pierre. *La Distinction*. Paris: Éditions Minuit, 1979.

- BOURDIEU, Pierre. *In The Othe Words : Essays Towards a Reflexive Sociology*. Oxford : Polity Press, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *A Sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'água. 2005 (organizado por Renato Ortiz).
- BOURDIEU, Pierre e Wacquant, Loïc. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: Blackwell Publishers, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *The state Nobility: Elite Schools on Field of Power*. Oxford: Polity Press, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder Simbólico*. Lisboa: DizeL, 1998.
- CARITA, Fernandes e Fernandes, *Graça. Indisciplina na Sala de Aula – Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença, 2002.
- CHERKAONI, Mohamed. *Sociologia da Educação*. (sem local) Editor: Coleção Saber. 1986.
- DDEC. *Relatório Anual de Actividades*. 2009
- DIAS, Perreira. *Factores que Influenciam Comportamento Delinquente*. Rio de Janeiro: VOZES, 2002.
- DUBAR, Claude. *La Socialisation: Construction d'Identités Sociales et Professionnelles*. 2<sup>ém</sup> Édition. Paris: Armand Collin, 1995.
- DURAND, Jean Pierre et WEIL, Robert. *Sociologie Comtemporaine*. Paris: Vigot, 1989.
- FOUCAULT, Michel. *Surveiller at Punir*. Paris: Gallimard Editors. 1975.

GIDDENS, Anthony. *A Constituição da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Cambridge: Polity Press, Ltd. 1997.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade Pessoal*. (s.l.) Celta Editora, 1997.

HARALAMBOS, Michael e HARBORM, Martin. *Sociology: Themes and Perspectives*. London: Collins, 1991.

MAZULA, Brazão. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Afrontamento, 1995.

MÁRIO, M. et al. *Review of Education Sector analysis in Mozambique (1990-1998)*. In: Working Group on Education Sector Analysis. Paris: UNESCO, 2002.

MINED. *Plano Estratégico da Educação: Projectos de Promoção da Transformação Curricular*. Maputo. 1999.

MOURA, José Adriano S. de. *Infância e juventude*. CONTACTO – *Um mundo melhor para todos*. Janeiro/Marco. 2001. pp 37-40.

NEVES, José Luís. *Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades*. Disponível em <[WWW.Ead.fea.usp.br/cadpesq/arquivos/Co3-art06.pdf](http://WWW.Ead.fea.usp.br/cadpesq/arquivos/Co3-art06.pdf)> cessado em 13 de Maio de 2005.

NOGUEIRA, Cláude e NOGUEIRA, Maria Alice. *A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu. Limites e Contribuições*. Minas Gerais: Educação e Sociedade, 2002.

- OSÓRIO, Conceição e SILVA, Tereza C. *Buscando Sentidos. Género e Sexualidade entre jovens estudantes do ensino secundário*. WLSA Moçambique. Maputo, 2008.
- PINTO, J. Ferreira. *Introdução à Psicologia*. S. Paulo: McGraw-Hill, Ltd, 1995.
- QUIVY, R. & COMPENHOUDT, L.V. *Manual de Investigação em Ciências Sociais; Trai*. João Marques e Maria Mendes. Editora Gravita; Lisboa, 1992.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc V. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 2003.
- ROCHER, Guy. *Sociologia Geral. A Acção Social*. Vol-1, Lisboa: Editorial Presença, 1989.
- SALAZAR, F. H. Lurdes & López; M. B. Luz. *A família como objecto de estudo pisco social. CONTACTO – Inovação do plano curricular do ensino básico*, Julho/Outubro, 1999, pp 45-47.
- SILVA, Nelson Pedro. *Ética, indisciplina e violência nas escolas*. Petrópolis, Rio Janeiro: Editora Vozes, 2004.
- SOUSA, Liliana. *Crianças (con) fundidas entre a escola e a família*. Porto Editora. Porto, 1998.
- TRIVIÑOS, A. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. Atlas Editora. São Paulo, 1987.
- VEIGA, Feliciano Henriques. *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra. Editora Almedina, 2001.

# ANEXO



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

GUIA DE ENTREVISTA PARA OS PAIS OU ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

**1. Sexo do inquerido:**

1- Feminino ( )

2- Masculino ( )

**2. Residência:** Bairro .....

**3. Qual é a relação de parentesco do inquerido com o (a) aluno (a).**

1- Pai ( )

3- Tio (a) ( )

5- Avó ( )

2- Mãe ( )

4- Avô ( )

6- Outra relação. Qual.....

**4. Estado Civil do inquerido (situação conjugal actual)**

1- Casado (a) ( )

3- Separado (a) ( )

2- Solteiro (a) ( )

4- Viúvo (a) ( )

5- Outro. Qual.....

**5. Hábitos culturais**

**5.1. Costumam levar o seu filho para centros culturais (museus, cinema, teatro, etc) em família?**

1- Não ( )

2- Sim ( )

Nb: Caso não salta para o número 5.3.

**5.2. Indica os centros culturais visitados (pode assinalar mais de uma resposta)**

1- Museu ( )

2- Cinema ( )

3- Teatro ( )

4- Outros. Quais:.....

**5.3. Fale-nos das razões que fazem com que não leve o seu filho aos centros culturais.....**

.....

**5.4 Tem hábito de leitura?**

1- Não ( )

2- Sim ( )

Nb: Caso não salta para o número 5.6

**5.5 Quais os escritores abaixo mencionado leu nos últimos 12 meses?**

1- Mia Couto 1. Sim ( ) 2. Não ( )

2- José Craverinha 1. Sim ( ) 2. Não ( )

3- Ungalani Baka Khonsa 1. Sim ( ) 2. Não ( )

4- Paulina Chinziane 1. Sim ( ) 2. Não ( )

5- Noémia de Sousa 1. Sim ( ) 2. Não ( )

6- Outros. Especifique :.....

7- Nenhum ( )

**5.6 Fale-nos das razões que fazem com que não leia obras literárias.**

.....

.....

**5.7. Qual é o meio de comunicação que usam para ter informação (pode escolher mais de uma resposta).**

1- Televisão ( ) 2- Rádio ( ) 3- Jornal ( ) 4- Internet ( ) 5- Revista ( )

**6. Ocupação profissional do pai/mãe ou encarregado de educação**

a) Funcionário público: Pai Mãe

b) Operário: Pai Mãe

c) Conta própria: Pai Mãe

d) Outro:

Especifique\_\_\_\_\_

**6.1. Quem cuida da casa ao longo do dia quando os pais ou encarregados de educação estão no trabalho?**

- a) A mãe ( )                      b) Os filhos ( )                      c) A (O) empregada (o) doméstica (o) ( )
- d) Outros: Especifique \_\_\_\_\_

**7. Nível de escolarização do pai/mãe ou encarregado de educação**

- a) Ensino primário 1º grau ( )    a) Ensino primário 2º grau ( )    c) Ensino secundário 1º ciclo ( )    d) Ensino médio (técnico ou geral) ( )    e) Ensino superior ( )
- f) Outro: especifique \_\_\_\_\_    g) Nenhum ( )

**8. Qual é o rendimento mensal do pai/mãe ou encarregado de educação?**

- 1- Até 2300 meticais ( )                      4- Mais de 6900 a 9200 meticais ( )
- 3- Mais de 2300 a 4600 meticais ( )                      5- Mais de 9200 a 11500 meticais ( )
- 4- Mais de 4600 a 6900 meticais ( )                      6- Mais de 11500 meticais ( )

**8.1. Quais destes bens a sua família possui? (assinale com X os bens que possui)**

- |               |            |            |                            |
|---------------|------------|------------|----------------------------|
| 1- Televisor  | 1. Sim ( ) | 2. Não ( ) | Quantos televisores .....  |
| 2- Celular    | 1. Sim ( ) | 2. Não ( ) | Quantos celulares .....    |
| 3- Rádio      | 1. Sim ( ) | 2. Não ( ) | Quantos rádios .....       |
| 4- Computador | 1. Sim ( ) | 2. Não ( ) | Quantos computadores ..... |
| 5- Motorizada | 1. Sim ( ) | 2. Não ( ) | Quantas motorizadas .....  |
| 6- Carro      | 1. Sim ( ) | 2. Não ( ) | Quantos carros .....       |

**9. Como é que controla a educação escolar do seu filho?**

.....

.....

.....

.....

....