



Vítor Manuel da Conceição Silva

Projeto de um Estudo sobre as Questões da In/segurança em Contexto Escolar

Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Porto, 2013

Vítor Manuel da Conceição Silva

Projeto de um Estudo sobre as Questões da In/segurança em Contexto Escolar

Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Porto, 2013

Vítor Manuel da Conceição Silva

Projeto de um Estudo sobre as Questões da In/segurança em Contexto Escolar

O aluno

(Vítor Manuel da Conceição Silva)

Projeto de Graduação apresentado à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos necessários para obtenção do Grau de Licenciado do Curso de Criminologia, sob a orientação da Professora Doutora Laura Nunes.

Agradecimentos

À Universidade Fernando Pessoa pela excelente oportunidade de formação.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Laura Nunes por toda ajuda, apoio e dedicação que me deu durante a realização deste projeto.

Às minhas coordenadoras de estágio Dr.^a Cláudia Vieira e Dr.^a Patrícia Santos, pelo empenho e dedicação aquando do estágio efetuado na Associação "Vai Avante".

À minha mulher e à minha filha por todo o apoio que me prestaram durante a realização deste trabalho de final de curso.

Índice

Introdução.....	10
Capítulo I.....	12
Enquadramento Teórico	12
1.1. In/segurança e Medo VS Medo da In/segurança	13
1.1.1. Definições e Conceitos - A violência/Conflito como problemática da Pubescência da Adolescência	13
1.2.1. O Medo do Crime	16
1.3. Comportamentos Antissociais/Incivilidades.....	18
1.4. In/segurança nas Escolas	21
1.4.1. A Escola como Instância de Socialização.....	21
1.4.2. A Escola Segura/Insegura	24
1.5. A Importância da Mediação Escola e a Família	26
1.5.1. Pensar na Escola e na Família.....	26
1.5.2. O que é a Mediação?.....	27
1.5.3. Intervenção na Mediação quais os Objetivos ?.....	29
1.5.4. Reeducação Parental	30
Capitulo II.....	31
Conceptualização do Estudo Empírico.....	31
2.1. Estudo de Partida	32
2.1.1. Resultados do Estudo de Partida.....	32
2.2. O Projeto Propriamente Dito - Aspetos Metodológicos	34
2.1.2. Caraterização da Amostra	34
2.2. Material	34
2.2.1 Resultados esperados	35
2.3. Análise Reflexiva.....	35
Conclusão	36
Referências Bibliográficas.....	37
Anexos.....	43
Anexo A.....	44
Guião de entrevista	44
Anexo B.....	47
Declaração de Consentimento Informado.....	47

Anexo C.....	49
Pedido de Autorização ao Concelho Diretivo.....	49

Resumo

A violência e in/segurança em contexto escolar é grave e implica a necessidade de se planearem estudos que não esgotam o tema. Por isso, é importante estudar-se as questões associadas à segurança/insegurança nas escolas frequentadas pelos nossos jovens e pelas nossas crianças.

Apresenta-se um projeto de investigação centrado neste fenómeno da in/segurança em contexto escolar, com o objetivo geral de se adquirirem conhecimentos a respeito do fenómeno da in/segurança em contexto escolar. Os objetivos mais específicos, serão: aceder a informações sobre esta temática e os seus mecanismos dentro e fora da escola; bem como aceder a dados sobre as eventuais pontes de ligação entre a escola; a família; relação professores e alunos e ainda outros intervenientes ligados de forma direta a este fenómeno.

Finalmente, apresenta-se a análise reflexiva e as implicações do projeto propriamente dito.

Palavras Chave:

Escola, Família, Insegurança, Jovens, Professores, Violência

Abstract

The violence and / safety in the school context is serious and implies the need for planning studies that don't limitate the theme. For this reason, it is important to study the issues associated with the security/insecurity in schools attended by our young people and for our children. It presents a research project focus on this phenomenon of / safety in the school context, with the overall objective to acquire knowledge about the phenomenon of / safety in the school context.

Finally, it presents the reflective analysis and implications of the project itself.

Keywords:

School, Family, Insecurity, Young People, Teachers, Violence

Introdução

O tema deste trabalho é a in/segurança em contexto escolar, na medida em que se torna cada vez mais pertinente estudar as questões da segurança e da insegurança em contexto urbano e, evidentemente, no meio escolar, já que a escola constitui uma importante instância de socialização.

Efetivamente, nas modernas cidades das sociedades ocidentais, tem-se assistido a vários discursos científicos e mediáticos, a uma abundância de referências aos temas mais variados com particular proeminência da insegurança urbana e desse mesmo problema nas escolas. A dispersão do crime é um importante fator de insegurança para a população, e um aspeto fundamental na satisfação ou insatisfação dos indivíduos com o local onde habitam (Hur & Morrow-Jones, 2008). Designadamente, o local onde se reside ou onde estudam jovens e crianças apresenta características especiais que afetarão, certamente, os comportamentos (Blaya, 2006). Ora, é no contacto com o espaço envolvente, percecionando as suas características físicas e sociais, que os indivíduos representam para ele, nomeadamente no que concerne à insegurança, face a uma falta de controlo social percebida (Skogan, 1986).

Por isso, apresenta-se aqui um projeto de investigação que se debruçará sobre as questões da segurança / insegurança nas escolas, enquanto meios privilegiados de construção da identidade e dos comportamentos de crianças e jovens. Assim, com este trabalho pretende-se, genericamente, aprofundar conhecimentos a respeito do tema da segurança / insegurança nas escolas, bem como avaliar as questões da in/segurança em contexto escolar. Mais especificamente, pretende-se conhecer aspetos mais ou menos ligados à in/segurança nas escolas, tais como os meios escolar e envolvente, os fatores físicos e sociais, as dinâmicas de funcionamento interno e externo da escola, e os comportamentos mais frequentemente observados entre os estudantes da(s) escola(s) em análise. O estudo, descritivo e observacional, é pensado para ser desenvolvido junto de um agrupamento escolar da cidade do Porto, nomeadamente, da zona de Paranhos.

Assim sendo, este projeto inicia-se com uma primeira parte referente à contextualização teórica, seguindo-se uma outra, relativa à parte empírica, e em que se apresentarão os pormenores do estudo que se projeta. É de salientar que o projeto pretende que o futuro desenvolvimento do estudo a apresentar possibilite pensar em programas de prevenção

da insegurança nas escolas, promovendo-se fatores que possam melhorar a convivência escolar, contribuindo para que os próprios alunos, por exercício da reflexão crítica de um conhecimento informado, optem por caminhos avessos à violência e insubordinação.

Capítulo I
Enquadramento Teórico

1.1. In/segurança e Medo VS Medo da In/segurança

1.1.1. Definições e Conceitos - A violência/Conflito como problemática da Pubescência da Adolescência

Interessa dizer que a violência pode considerar-se como o "Uso repetido de força, a intencionalidade da ação e a possibilidade de os seus resultados serem físicos ou psicológicos" (Sebastião, Alves & Campos, 2001). As situações de violência, agressividade e incivilidade nas escolas tornou-se um foco problemático alertado nos anos 90 principalmente por Associação de Pais e dos próprios docentes tendo este conjunto de preocupações ganho progressivamente e notoriedade mediática, social e política na sociedade portuguesa. Esta visibilidade social tem tido normalmente como base a mediatização de factos isolados (normalmente o aluno ou encarregado de educação que protagonizaram uma agressão) situações que são apresentadas como constituindo situações correntes na vida das escolas, sem que estas notícias se preocupem em explicar os contextos e processos que contribuem para o seu desencadear. Esta situação tem contribuído para o crescimento do sentimento de insegurança de famílias, docentes e comunidades, dando origem a crescentes exigências da tomada de medidas disciplinares mais severas (Sebastião, Alves & Campos, 2001).

O conflito será visível quando duas ou mais partes se enfrentam entre si para alcançarem objetivos percebidos como incompatíveis (Serrano & Rodríguez 1993). O conflito é uma situação social de confronto que integra: estados cognitivos (perceção de antagonismo); estados emocionais entre as partes (hostilidade, agressão ou tensão); condutas de recusa (do outro), de inimizade ou violência. Os objetivos a que aspiram as partes aparecem como incompatíveis, parcial ou totalmente e a relação entre as partes é interdependente (Cunha & Leitão, 2011).

No entanto, e enfatizando as teorias psicológicas como a Teoria Integrativa do Comportamento Desviante de Kaplan, podemos interpretar que os jovens procuram a aceitação e a aprovação para os seus comportamentos. Contudo, quando os jovens se afastam das expectativas dos pais, professores e outros, instala-se em si uma fonte de frustração. Ao aperceber-se disto os jovens são palco de um aparecimento de sentimentos de mal-estar e de autorrejeição carecendo de respostas corretivas e compensatórias. Assim, aliado a tudo isto os seus comportamentos desviantes

necessitam de respostas corretivas e compensatórias (Becoña & Martín, 2004 *cit In* Nunes & Jóluskin, 2010).

As vítimas destas infrações não relatadas e nem sequer tratadas dão uma sensação de desordem e de violência num mundo mal regulado, deixando-se de acreditar nas instituições fechando-se em si próprio como que existe um afastamento do espaço público (Debarbieux, 2006). Os vários problemas de violência nas escolas apontam para que sejam os alunos as vítimas desses comportamentos, contudo são também esses mesmos alunos a perpetuar atos de violência. Daí se conclui a existência de alunos agressores e alunos vitimizados com particular incidência nos rapazes, no entanto será pertinente referenciar um aumento significativo de violência nas raparigas que na maioria das vezes utilizam esses atos para os publicarem nas redes sociais. Se por um lado temos agressores e vítimas por outro lado temos as razões associadas a este tipo de comportamentos como por exemplo: alunos pertencentes a famílias desestruturadas onde impera o desemprego; o abuso de determinadas substâncias lícitas ou ilícitas; agressões sexuais; abusos sexuais de menores etc. (Charlot, 1999).

Será importante sabermos distinguir a violência, da agressão e da agressividade. A agressão é um comportamento que implica necessariamente uma reação física ou até verbalizada. Quanto à violência, remete-nos para o uso da força, do poder e do domínio. Contudo, parece evidente que nem todo o tipo de agressão é violência na medida em que a força é utilizada pese embora neste contexto a agressão possa ser utilizada limitando-se a uma simples ameaça e aqui se a vítima não reage não ficará ferida. No caso da agressão violenta o uso da força ocorre algo que provoca destruição e o prazer de causar o mal (Charlot, 1999). Quanto aos sintomas das vítimas por norma são: Mudanças repentinas na assiduidade e no desempenho escolar; abandono; absentismo perda de apetite e de peso; cefaleias persistentes e dores abdominais; pesadelos; súbitas mudanças de humor; fácies de tristeza; depressão; suicídio quatro vezes mais (Olweus, 1993).

Será também de referir que segundo alguns pesquisadores franceses distinguem a violência, a transgressão e a incivilidade dando-nos a conhecer a importância desta distinção do ponto de vista teórico e prático. Se por um lado a violência está necessariamente associada à utilização do uso da força provocando assim ferimentos, usurpação, pequeno tráfico de drogas em contexto escolar e até aos mais variados

insultos gravosos. A transgressão é um comportamento de oposição aos regulamentos internos dos estabelecimentos de ensino, logo como se sabe não se torna ilegal devido a não existir uma violação à lei. Quanto às incivildades estas não passam necessariamente por violar a lei nem tão pouco os regulamentos internos das escolas, mas sim pelas atitudes e pelo quebrar de regras exteriorizando condutas como: os empurrões, palavras ofensivas, atitudes grosseiras de forma continuada como forma de não respeitarem o pessoal docente e não docente. Todas estas distinções são particularmente importantes, não se pode agregar tudo numa só categoria, porque nos vai ajudar a diferenciar o tipo de tratamento que cada uma destas categorias deverá ter. Se tivermos dentro da escola tráfico de drogas, logo esse é um assunto de polícia e não deve nunca ser tratado pelo conselho executivo da escola, no entanto se nos referirmos a um insulto aí já o caso deve ser devidamente tratado pelo respetivo conselho executivo, por último a incivildade depende fundamentalmente de tratamento educativo.

No entanto, todas estas realidades do quotidiano escolar levam-nos a pensar que quer a violência, quer as transgressões e as incivildades parecem estar intimamente ligadas, criando um clima hostil em que os profissionais que trabalham nas escolas, bem como alunos que as frequentam, sentem diariamente. Assim num estudo levado a cabo por Carra & Sicot entre 1994 e 1995 através de inquéritos de vitimação junto de 2855 alunos de várias escolas de uma determinada região que não era propriamente atingida por este flagelo (violência) no entanto, cerca de 70% diziam que pelo menos uma vez já teriam sido alvos de atos violentos das mais variadas espécies: faltas de respeito por parte de colegas de turma e professores; bens pessoais danificados; furtos; chantagem; racismo; extorsão e até de agressões e assédio sexual. Pode-se tirar daqui algumas ilações se por um lado os fenómenos mais mediatizados como são os casos da extorsão, dos furtos, a chantagem etc. já o racismo em que as entidades competentes deixam passar com impunidade este tipo de comportamentos gravosos contra o ser humano, pois quando se fala de violência em contexto escolar este fenómeno quase ou nunca é tratado como é devido e com a devida punição. Existem pessoas que tem valor enquanto outros só tem preço.

1.2.1. O Medo do Crime

Numa visão mais ampla da insegurança como processo de crescimento exponencial é de facto a característica social em torno do crime e respetiva ordem pública desde meados da década de 90 do séc. XX. Por outro lado Émile Durkheim (1978) afirma que o crime são ações que ofendem os sentimentos coletivos. O crime não é inalterável nem tem uma essência, varia no tempo e no espaço. Os crimes são compreendidos como a violação de um código moral, daí os castigos e não são lesivos em todo o lado. É a violação dos sentimentos e emoções enraizadas na maioria dos membros da sociedade, choca as suas consciências saudáveis, provoca sentimentos de raiva, indignação e um desejo de vingança. O crime é normal em qualquer sociedade, o crime está presente em qualquer sociedade e não em determinadas sociedades. A sua forma muda os atos em si e não são os mesmos em todos os lados, mas em todo o lado existiram sempre homens com comportamentos desviantes que provocam sobre si a repressão penal. Funções importantes: função adaptativa, introduz novas ideias e práticas na sociedade existindo assim mudanças e não estagnação. Em segundo lugar a função de manutenção de limites e forçando a valores e normas sociais, numa atitude de estímulo da ação coletiva contra o desvio (o certo/errado), é afirmar que se trata de um fator de saúde pública uma parte integrante de todas as sociedades. Ao proscriver certas normas e comportamentos indicámos o que é aceitável ou não. Ao punir reforça-se a ideia de regras (legais e morais), muito pouco crime pode ser tão preocupante como demasiado crime. Não existe assim uma previsão do desaparecimento do crime numa sociedade. Onde os atos/crimes não fossem cometidos os sentimentos que eles ofendem teriam que ser encontrados sem exceção em todas as consciências e teriam de existir o mesmo grau de sentimentos contrários. Se assim fosse o crime não desaparecia apenas mudaria de forma, ao falharem estas fontes de crime surgiriam outras novas oportunidades. O crime não pode ser visto como um estudo de padrões e tendências, discutem-se respostas práticas, alteradas ou melhoradas. A legislação, as formas específicas, os tipos de quantidade de punição são indicadores naturais de uma sociedade. A ação não choca a consciência coletiva por ser crime, mas sim é crime porque choca a consciência coletiva. Não condenámos por ser crime, mas é crime porque a condenámos.

Decorria o ano de 1989 num inquérito realizado na área metropolitana de Lisboa, levado a cabo pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Justiça

(Carvalho, 1991). Dos inquiridos 37% relatavam sentimento de insegurança ao andarem a pé pelo seu bairro, em 1992 sobe a percentagem para 46% sendo superior à média do País 26% em 1994 existe uma súbita subida para 55% na área metropolitana de Lisboa e atingindo 31% da população a nível Nacional. Também no Porto o sentimento de insegurança atinge um número considerável de sujeitos 36% em 1992 (Almeida, 1993 *cit in* Machado, 2004) 42% em 1994 (Almeida & Alão, 1995 *cit In* Machado, 2004) e para 50% em 1997 (Negreiros, 1997 *cit. In* Machado, 2004) muito próximo do valor médio de algumas cidades americanas com valores na ordem dos 42% (Smith, Steadman, Minton & Townsend, 1999 *cit In* Machado, 2004) contextualizando assim taxas de criminalidade claramente superiores à nossa.

Numa sondagem de opinião levada a cabo pelo jornal O Público, 74,2% dos portugueses e 80,6 % dos lisboetas entendiam que as suas cidades se tornaram muito mais inseguras atingindo em termos proporcionais uma maior gravidade que os próprios crimes (Fernandes, 1994). Poderá aliás perpetuar uma forma de perturbação psicológica que diminuirá a qualidade de vida restringindo assim o acesso a oportunidades sociais ou culturais (Sacco, 1993). Os receios relacionados e interligados com a criminalidade juvenil no início do século XX (Fattah, 1997), ou ainda os medos da droga surgindo entre nós em meados dos anos 70 do mesmo século (Agra, 1993). Existe no entanto, uma contradição no que diz respeito ao problema da insegurança como sendo algo recente, de referir que desde os séculos XVII e XVIII associado a uma ideia de crescimento do crime e da violência. A partir do século XIX o crime e a insegurança tornam-se em temas de discussões e preocupações diversificadas (Vaz, 1998). No entanto para Feldman (1993) o medo do crime é uma resposta racional à possibilidade ou à experiência de vitimação. Enquanto Cusson (1990) afirma que a criminalidade atual é bastante mais elevada do que nos anos cinquenta e que os crimes violentos são mais frequentes hoje em dia que há 30 anos.

No entanto o crime violento tem vindo a aumentar de forma considerável entre 1995 e 2000, sendo que essa perspetiva de aumento se acentuou já em pleno século XXI. Será então pertinente efetuar uma pergunta de partida: Quem terá mais medo do crime ? A vasta literatura é consensual na identificação do sexo como uma variável mais consistentemente relacionada com os vários e diferentes níveis de medo (Machado, 2000). Mais uma vez num estudo efetuado em Lisboa indica as mulheres como mais inseguras e considera mesmo que o crime aumentou nos próprios locais de residências

com comportamentos de autoproteção após terem sido vítimas ou alvo de crimes (Carvalho, 1991). Confirmado assim pelos inquéritos de vitimação conduzidos a nível nacional entre 1992 e 1994. Temos também dados muito semelhantes no Porto (Negreiros, 1993; Machado & Mesquita, 1997; Manita & Machado, 1999). Considerando o pressuposto de que a mulher será fisicamente mais fraca que o homem, revelando-se por isso mais vulnerável à vitimação. Quanto aos indivíduos com mais de 55 anos não é estatisticamente significativa (Negreiros, 1997; Machado & Manita, 1997). No entanto convergem no sentido que quanto mais idade maior será o medo.

1.3. Comportamentos Antissociais/Incivilidades

O conceito de incivilidade é uma teoria criminologista e não filosófica que pretende apresentar propostas e explicações de alterações globais na estrutura contemporânea da delinquência e da insegurança. No entanto a interpretação de incivilidade recebe críticas por parte de vários outros autores, sendo que alguns banalizam este tipo de comportamentos ao invés de outros que interpretam as incivilidades como forma de punição severa como é o caso dos Estados Unidos utilizando desta feita a tolerância zero (Debarbieux, 2006).

Numa pesquisa efetuada pelo autor sobre tráfico de estupefacientes utilizando como técnica a observação em dois bairros nos arredores de Paris entende que as várias incivilidades praticadas são elementos fulcrais para a tomada do poder. A multiplicidade de fatores interligados com a delinquência juvenil. A existência de uma forte ligação entre as mais variadas práticas de abuso de substâncias e práticas delituosas por parte dos mais jovens. A importância do desenvolvimento desta temática leva-nos aos mais variados extratos sociais. Todos os nossos jovens de uma forma geral, tendem cada vez mais, a cair nas malhas da delinquência principalmente nas grandes urbes, mas, particularmente nas escolas onde iniciam as suas primeiras práticas delituosas. Schoemaker (1996) apresenta três níveis de concetualização: O primeiro é o seu nível estrutural referindo-se portanto às suas próprias condições sociais, de seguida invoca o aspeto sócio psicológico, nada mais que o controlo social ao nível familiar, da escola e outras instituições com elevado grau de responsabilidade, a sua própria auto estima, os grupos de pares e a sua família estão intimamente ligados, por último refere este autor

que, quer ao nível individual mais propriamente os aspetos biológicos e psicológicos estão fortemente associados aos indivíduos.

É pertinente, salientar as alterações de comportamento do indivíduo e os vários fatores de risco associados. As dificuldades de aprendizagem; o absentismo escolar, a fuga à escola; grupos de pares incontestavelmente inseguros; consumo de drogas, bem como também o comportamento parental. Saber diferenciar entre o quadro de atitudes e valores de toda a família envolvida. A envolvência desta comunidade familiar num contexto socioeconómico, dá-nos fontes de informação concretas. Se por um lado temos jovens com comportamentos anti sociais, temos por outro lado atitudes absolutamente passivas ao nível da parentalidade e com uma elevada carga de negligência. Os jovens procuram uma vivência que lhe proporcione novas experiências, que reforce assim a recuperação da sua auto estima, nem que para isso desenvolvam comportamentos desviantes como o de consumo de álcool, drogas entre outros consumos lícitos ou ilícitos... pouco importa. No momento em que existe uma rejeição das normas convencionais e o afastamento em relação aos adultos que eram de forma inequívoca os seus pontos de referência. Por consequência é no grupo de pares que esses jovens conseguem encontrar expectativas e adquirem comportamentos desviantes e, por aceitação dos grupos de pares veem satisfeitas as suas próprias necessidades (Becoña & Martin, 2004 *cit In* Nunes & Jóluskin, 2010).

Todavia, como refere Fonseca (1999) dá-nos o conhecimento das dificuldades de aprendizagem e como ainda hoje é conhecida por "criança com lesão cerebral". Formulada por Alfred Strauss (neuropsiquiatra) e Heinz Werner (psicólogo especializado em psicologia comparada e do desenvolvimento), ambos trabalharam durante 13 anos, numa instituição no Estado do Michigan (EUA), conhecida por *Wayne Country Training School*. No entanto estes investigadores tentaram estabelecer diferenças entre crianças com atraso mental de causa endógena (genéticos na sua maioria) e exógena (com lesões cerebrais, na sua maior parte). Perceberam com as várias investigações que a maioria das crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem, apresentavam sintomas comportamentais característicos de crianças com lesões cerebrais mínimas com as seguintes características: distúrbios perceptuais, dispersividade, distúrbios conceptuais e do pensamento com particular relevo para a hiperatividade. Contudo e mais tarde, estas componentes foram ampliadas, subdivididas e tornadas mais específicas, mas até hoje, constituem o núcleo das principais

características comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem (Fonseca, 1999). Reafirma ainda este autor, que a dificuldade de aprendizagem "... é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades na aquisição e no uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao sujeito, presumidamente, devido a uma disfunção no Sistema Nervoso Central, podendo ocorrer apenas por um período de vida..." (Fonseca, 1999). Os níveis de funcionamento dos pais alteram sempre o problema. A criança hiperativa tornar-se-á mais hiperativa, a deprimida mais deprimida, a autista mais autista, quando a família funciona desta forma. Podemos então chamar-lhes "famílias com funcionamentos isomorfos" (Silver, 1998). Para Audry Souza (1995), a inibição intelectual, que estaria na base da dificuldade de aprendizagem, como sendo fatores na vida psíquica da criança, que podem atrapalhar o bom desenvolvimento dos processos cognitivos e a sua relação com a aquisição de conhecimentos e com a família, na medida em que as atitudes parentais influenciam sobremaneira a relação da criança com o conhecimento.

Alícia Fernández (1990), em vários momentos do seu livro "A Inteligência Aprisionada" relata-nos uma visão mais global desta temática, onde existe articulação entre inteligência e desejo; entre famílias e sintoma. Em muitos é difícil distinguir a origem da desordem emocional, já que muitos sintomas se sobrepõem, dificultando um diagnóstico mais preciso. É premente também considerar os efeitos emocionais que essas dificuldades acarretam, agravando o problema. Se o seu rendimento escolar é sofrível, a criança talvez seja vista como um fracasso pelos seus professores ou colegas e até pela própria família. Infelizmente, muitas dessas crianças desenvolvem uma auto estima negativa, que agrava em muito a situação e que poderia ser evitada, com o auxílio da família e de uma escola adequada. É essencial que as crianças recebam apoio dos pais, pois quando sabem que têm pais que lhes oferecem um suporte emocional, as crianças desenvolvem uma base sólida e um senso de competências que as leva a uma auto estima satisfatória. De uma forma geral podemos concluir que os problemas da dificuldade de aprendizagem são os que advêm de uma abordagem inadequada dos professores, da falta de disponibilidade ou da inflexibilidade de alguns mestres em perceber os caminhos mais livres para se chegar ao sujeito.

Muitos docentes são os grandes responsáveis quanto à rotulagem e profecias auto cumpridoras, fazendo um coro com vozes familiares, deixando a criança ou jovem sem

nenhuma possibilidade ou saída para reverter a situação. Cabe-lhes muitas vezes, o fracasso, a desistência, a baixa estima e a perpetuação das dificuldades de aprendizagem, que com bom senso e conhecimento adequado da profissão, poderiam ser conduzidas de uma outra forma. Uma dificuldade de aprendizagem não significa necessariamente uma deficiência mental ou orgânica. Indica isso sim uma condição específica, onde existem aspetos que precisam ser trabalhados para se obter um melhor rendimento intelectual. Fica portanto evidente, que as dificuldades de aprendizagem são um síndrome biopsicossocial a ser compreendido em pelo menos três constituintes básicos: a criança, a família e a escola.

1.4. In/segurança nas Escolas

1.4.1. A Escola como Instância de Socialização

A educação é uma conceção que tem vindo a ser desenvolvida ao longo dos séculos por diversos sociólogos e de acordo com Émile Durkheim (1978) considera-se que o conceito de educação vai evoluindo com o passar do tempo. Este autor entende educação como sendo a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social, tendo por objetivo suscitar e desenvolver na criança, certo número de estados físicos intelectuais e morais, reclamados pela sociedade. Ao existir uma quebra na intensidade dos laços sociais, decresce o sentimento de integração e de ação dos controlos externos e internos.

As dificuldades na eficácia daqueles mecanismos de controlo e na falta de supervisão exercida pelos pais, sobre os jovens, são justificados pelo enfraquecimento da conformidade social. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (Adotada e proclamada pela Assembleia Geral na sua Resolução 217A (III) de 10 de Dezembro de 1948. Publicada no Diário da República, I Série A, n.º 57/78, de 9 de Março de 1978, mediante aviso do Ministério dos Negócios Estrangeiros. A educação e a formação técnica e profissional é indispensável e deve estar acessível a todos. "Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso ao ensino superior deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito." (artigo 26º). No

passado a educação não estava ao alcance de todas as classes sociais, a educação formal só estava ao dispor dos poucos que tivessem tempo e dinheiro para a mesma. O futuro de muitos indivíduos dependia do trabalho e também dos hábitos que eram difundidos pelos mais velhos. Contudo, ocorreu no sistema educativo um desenvolvimento estrondoso devido à industrialização e à expansão urbana, esta realidade sofre significativas alterações. Atualmente, nos países desenvolvidos praticamente toda a gente sabe ler e escrever a um nível básico (Giddens, 2001).

Em cada encadeamento da vida de um indivíduo, seja no seio familiar, escolar ou até cultural, condizem vários agentes educativos que o educam ao longo dela. Por sua vez, a educação não formal equivale a situações potencialmente educativas, mesmo que pouco ou nada organizadas ou compostas, é acentuada pela flexibilidade de horários, programas e locais, pensados para determinados públicos e situações. A aprendizagem de coisas que não são ensinadas, ou seja, que não obedecem aos requisitos do modelo escolar (Canário, 2007). Esta educação abrange a educação cívica e comunitária que se compara com a democracia, a solidariedade, a multiplicidade cultural, a educação familiar e a educação para a mudança que está relacionada com as artes, o ambiente, o consumo ou a saúde. (Carmo, 2001). A educação não formal e a educação informal são tipologias de educação que são utilizadas para definir uma educação generalizada no contexto familiar e não que seja a escola a desempenhar essa tarefa por total imparcialidade e inércia parental deste modo, a educação informal é como um jogo espontâneo que se traduz pelo ensino no seio familiar (pais), experiências vivenciadas no quotidiano ou interação com o grupo de pares (Sanvisens, 1992).

As mudanças, desafios, e oportunidades que caracterizam a passagem da infância para a adolescência são vários. O período de adolescência é um período de transição onde são realçados os valores fundamentais que se adquire na infância. Daniel Sampaio (1991) sustenta que não é fácil determinar o início e muito menos o fim deste período. Por sua vez Anete Blefari, salienta que o período da adolescência não é algo que esteja bem determinado varia de cultura para cultura e vem abrangendo períodos cada vez maiores, podendo se estender até os 22 anos ou mais, idade na qual considera-se que o indivíduo seja capaz de estabelecer sua identidade pessoal (Blefari, 2003). Especificamente define o fenómeno relacionado com as mudanças físicas como puberdade e, o fenómeno psicológico, de adolescência. Mas não se pode falar em adolescência sem referir as mudanças que ocorrem na ordem biológica, cognitiva, psicológica e social do indivíduo.

Daniel Sampaio (1994) afirma que "...é uma fase da vida – uma etapa de desenvolvimento, merecedora de uma atenção especial..." (Sampaio, *cit In* Silva, 2004). Nesta linha de raciocínio Anete Blefari, por sua vez tem um pormenor soberbo quando afirma que a adolescência é como um segundo parto, o filho nasce da família para entrar na sociedade. Enquanto para (Braconnier, 1999) a adolescência é um período difícil de mudança entre o Mundo da infância e do adulto é uma passagem imposta mas natural, que visa uma maior autonomia e realização pessoal, bem como para a sua inclusão social. Esta etapa da vida é repleta de mudanças, sociais, físicas, cognitivas e escolares. No meio destas mudanças complexas, os adolescentes devem tomar as suas próprias decisões sobre os seus compromissos futuros.

As escolhas que os adolescentes fazem em relação à sua motivação, compromisso, e sucesso na escola e a satisfação que retiram das suas escolhas depende, em parte, no contexto em que fazem essas mesmas escolhas. Professores, pais, e colegas providenciam aos adolescentes sugestões e opções de caminhos para pensar sobre como se envolverem na escola, e as suas reações e avaliações servem para afirmar, sustentar, ou mudar a motivação e compromisso dos adolescentes. No geral, os investigadores focaram-se mais nos professores e pais do que nos colegas, como agentes de socialização de motivação e compromisso. No entanto, escolas e salas de aula são inerentemente locais sociais, e parece provável que os grupos pares sejam uma influência importante nas conquistas dos adolescentes, crenças e comportamentos. Uma exploração de como os grupos de pares influenciam as motivações dos adolescentes, compromissos e sucessos na escola, representa uma direção importante para enriquecer o nosso entendimento nesta área. É largamente reconhecido que as experiências com colegas constitui um contexto de desenvolvimento importante para jovens e adolescentes. As experiências dos jovens com os colegas ocorrem a vários níveis diferentes: reações gerais, relacionamentos, e grupos.

Poderíamos falar ainda de outras vertentes quanto ao desenvolvimento do adolescente. Quer ao nível sexual como até psicossocial. A vertente sexual ajuda-nos a compreender aquilo que Daniel Sampaio designa por "...a formação da identidade sexual decorre com avanços e recuos, sendo na fase final da adolescência (...) que se atinge uma identidade sexual fixa e a formação do carácter..." (Sampaio, 1991). Será das fases mais críticas pela qual o adolescente passa e aí realçam-se três etapas cruciais. Ao nível biológico salienta-se um aumento da atividade hormonal que provoca a puberdade.

Existindo nesta fase uma alteração importante que transforma o adolescente num ser mais adulto. No aspeto psíquico existe uma vontade enorme de se tornar mais independente, o que leva o indivíduo a tomar consciência da sua própria autonomia bem como chamar a si uma maior responsabilização. Por último o aspeto afetivo é também um fator de grande relevância dado que surgem nesta fase a necessidade de sentir novas emoções e sentimentos o que o leva a ter os primeiros contactos com outra pessoa de uma forma mais intimista. Existem vários autores com definições concisas acerca deste fenómeno, ainda com a importância de todos os estudos efetuados realça-se neste trabalho a conceção que o jovem pensa de um modo abstrato, enquanto na infância tenta-se compreender o mundo tal como ele é, na adolescência à consciência do mundo tal como ele pode ser durante o período das operações formais há uma construção de raciocínios hipotético-dedutivos, onde deduz as conclusões apenas por hipóteses, sem recorrer a uma observação do real e, um egocentrismo intelectual (Ramalho, 1995). Por tudo o que atrás foi escrito e estudado por alguns autores, apercebemo-nos da grande complexidade deste fenómeno chamado "adolescência". Trata-se de uma quase perda de identidade para se começar tudo de novo e muitas das vezes o cordão umbilical que nos une à família pode transformar o indivíduo com comportamentos absolutamente normativos, passar para uma outra fase bem mais complicada da não normatividade, iniciando assim um ciclo que pode ou não ter um fim muito feliz.

1.4.2. A Escola Segura/Insegura

Existem ainda várias motivações que levam os jovens a iniciar-se nos consumos, cometimento de comportamentos desviantes e condutas anti sociais. Na realidade causas que levam os jovens a enveredar por estes trilhos estará relacionado com a sua própria personalidade e formação. O uso de determinadas substâncias e atitudes pode ter de fazer parte das várias questões que ele próprio coloca ao longo do seu crescimento, onde ele mesmo pretende colocar à prova o seu "SELF" como também o dos próprios pais. Os comportamentos desviantes podem funcionar como uma forma de transgredir as normas, de pôr à prova a capacidade de os pais dizerem não, de contestar o mundo dos adultos, indo de encontro aos princípios e aos valores destes (Bucher, 1988).

Na fase em que o jovem procura ultrapassar as suas curiosidades, procurando assim novas experiências e total satisfação (Lomba, Mendes & Relvas, 2006). As drogas

podem funcionar como uma forma de o adolescente afirmar-se como igual dentro do seu grupo (Bucher, 1988). Damos por nós a perceber da necessidade do adolescente em estabelecer contactos com novos pares de grupos. Encontramos nesses grupos a busca de uma identidade e de uma pertença do adolescente (Gammer & Cabié, 1999). De referir que o início do uso de drogas, lícitas ou ilícitas acontece quase sempre por intromissão do grupo de pares sendo para o jovem um grande ponto de referência um espaço de aprendizagem e a busca da sua identidade. As drogas surgem como o espaço de socialização, facilitam a entrada no grupo e a integração com os pares (Lomba, Mendes & Relvas, 2006).

Mas será um erro abordar esta questão dos consumos de drogas de uma forma tão leviana, parecendo até que o indivíduo é o único responsável para que isto aconteça de uma forma isolada. É necessário compreender esta problemática num aspeto mais amplo, necessitamos por isso não nos alhearmos da complexidade do fenómeno no ponto de vista sociocultural. Segundo Richard Bucher a nossa sociedade é cada vez mais pragmática, insensível, competitiva, consumista e individualista é uma sociedade que favorece o uso de drogas, sendo que este uso não se restringe a uma certa classe social ou a determinada faixa de idade e sim que toma um carácter generalizado (Bucher, 1988). Crê-se que as substâncias ilícitas no nosso País tem vindo a crescer com uma maior incidência nas camadas mais jovens a droga prolifera hoje, de um modo geral, em todas as camadas sociais, mas aparece, principalmente, nos estudantes de escolas, universidades, em contexto de diversão noturna e no meio de trabalhadores desempregados (Fernandes, 1990). Contudo a toxicodependência na adolescência torna-se diferente da toxicodependência na idade adulta. Isto porque existem vários fatores que divergem. Quer quanto à forma de consumir, quer quanto aos produtos utilizados e à conjectura a que estes jovens pertencem a grupos organizados em subculturas de grupo unidos pela droga (em especial a cannabis) (Gammer & Cabié, 1999).

Como último ponto, mas tão pertinente quanto o restante. Deverá ser feita uma breve e sucinta reflexão do que deve ser feito ao nível da prevenção. Uma educação sadia, via ajustada de princípios da realidade e ambiente de compreensão, quer no lar, quer no meio social (Fernandes, 1990). Pois a restrição das drogas passam por medidas preventivas, e não por ações opressivas, que apenas pode levar o indivíduo a isolar-se. Para (Gamer & Cabié, 1990) afirmam que se o consumo de certas substâncias aparecem durante adolescência há maior facilidade em ser remediado, pois a maior parte dos

jovens consumidores não se tornariam em toxicodependentes. De uma forma geral, existe uma possibilidade de mudança mais rápida e mais fácil nos adolescentes toxicodependentes do que nos adultos jovens. Para Sissa (1997) o principiante é enganado pela sensação de controle. Fundamentalmente e em traços gerais, são alguns destes comportamentos que se podem vir a traduzir-se em atitudes de comportamento de elevado risco, incivildades e outras disposições que os jovens levam do exterior para o interior da escola, tornando esta numa escola In/segura.

1.5. A Importância da Mediação Escola e a Família

1.5.1. Pensar na Escola e na Família

São muitos os investigadores que, ao longo do tempo, têm feito referência à necessidade de estabelecer uma boa relação entre a escola, os pais/encarregados de educação e os professores. Não é fácil! No entanto não é impossível. Escola e Família enquanto organizações sociais e a necessidade de efetuar transformações nos papéis desempenhados. Não é possível educar de forma completa e adequada sem a existência da família. É a família que decide desde muito cedo, o que os seus filhos precisam de aprender e quais as instituições que devem frequentar e, o que precisam saber para tomarem decisões que os irão beneficiar no futuro. Se reconhecermos que é à família que cabe o papel principal na educação das crianças. Assim a escola terá de agregar os valores e as culturas das famílias e da própria comunidade (Lighfoot, 1987).

Sendo a família um pilar fundamental para o desenvolvimento individual, a integração da criança num universo coletivo; a mediação entre ela e o mundo; entre ela e o conhecimento; a sua adaptação ao meio escolar; o relacionamento com todos os agentes educativos; a relação com o grupo de pares; são fatores decisivos para o seu desenvolvimento pessoal. No que concerne aos contextos Familiar e Escolar, os elementos de inclusão e de segurança poderão gerar uma fonte de conflito e daí as perdas significativas no percurso escolar e social (Lighfoot, 1987). Enquanto que Gokhale (1980) acrescenta que a família não é somente o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas é também o centro da vida social. A educação, bem sucedida da criança na família é que vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando for adulto.

É inevitável a conjugação de esforços entre os pais e professores. Por um lado os professores pelas dificuldades acrescidas com o ensino de massas, com o aumento do ensino obrigatório, por verem o seu estatuto profissional pouco reconhecido, bem como o apoio da comunidade. No que concerne aos pais estes confrontam-se cada vez mais, com situações de divórcio, desemprego, isolamento e problemas com os filhos. O desenvolvimento na infância não é apenas afetado pelos contextos mais imediatos com os quais a criança interage (família, pares, escola e comunidade), mas sim também pela relação que existe entre estes contextos. Uma relação positiva só é possível tendo em conta as interações complexas que daí advêm. Estratégias de intervenção; motivação dos pais; motivação dos professores; comunicação assertiva entre ambos os agentes educativos e o próprio clima em contexto escolar. É portanto aqui que imerge o papel importante da mediação (Swap, 1997).

Pelos estudos levados a cabo por Meireles (2004) constata-se que em contexto de sala de aula onde os professores aplicam estratégias para uma aprendizagem ativa, os alunos comunicam uns com os outros, não através do professor mas organizando as suas próprias atividades. O docente funciona como um guia de aprendizagem permitindo um espaço para que os alunos aumentem a sua autonomia, construindo assim a sua própria criatividade.

1.5.2. O que é a Mediação?

“A mediação abrange uma variedade de métodos através dos quais um terceiro elemento neutro ajuda as partes da negociação a alcançar um compromisso” (Goldman, 1994). A mediação é uma forma de diálogo e de reencontro; resolução de conflitos em que um terceiro neutro e imparcial, auxilia as partes a comunicar, a negociar e a alcançar objetivos comuns e satisfatórios; é um meio alternativo de resolução de conflitos (González-Capitel, 2001 *cit In* Cunha & Leitão, 2011). Tem como principais objetivos o desenvolvimento harmonioso das crianças, jovens e adolescentes. Melhor capacidade de comunicação entre a escola e família. Ao longo do tempo, a relação escola - família foi sofrendo algumas transformações, tendo feito progressos de uma relação diferente, onde era atribuído maior poder à escola e um papel mais passivo aos pais, mas lentamente esta relação tem vindo a melhorar e a sofrer transformações significativas. Começa a existir a consciência da necessidade de envolver os pais na escola. E esta consciência é

uma consequência da investigação no Campo da Psicologia Educacional (evidência dos trabalhos de parceria entre pais e escola). Os professores começam a abrir "portas" e a confiar que esta relação poderá trazer mais benefícios sem correrem exatamente o risco de invasão ao seu "poder". Parece-nos urgente que a escola e a comunidade desenvolvam esforços no sentido de reconhecer e valorizar o poder educativo dos pais, recorrendo a estratégias, de acordo com a realidade escolar e familiar. Cabe então à escola e aos professores, desenvolverem estratégias no sentido de aumentar o envolvimento individual de todos os pais, no dia a dia da vida escolar dos seus filhos utilizando a estratégia de reeducação parental.

As instituições (Família e Escola) preocupam-se com a formação integral dos alunos e torna-se necessário conjugar esforços e desenvolver as interações professor / pais para poder facilitar a tarefa que ambos têm na formação dos alunos / filhos mas na realidade o que acontece é um antagonismo face ao mesmo objetivo quer ao nível das atitudes e comportamentos dos dois grupos perante a criança. Os professores desejam que as suas orientações tenham continuidade em casa, mas na maioria das vezes não gostam nem permitem que os pais interfiram nas suas salas de aula. Por outro lado os pais também nem sempre apoiam os professores, pois raramente estão presentes quando são solicitados pela escola. Uma vez tomada a consciência de que o desenvolvimento da criança é fortemente condicionado pelos dois principais contextos: Família e a Escola. É importante que os dois grupos tomem consciência de que o trabalho em comum, desenvolvido adequadamente, pode conduzir a resultados positivos para a família, para os professores e principalmente para os alunos e para os filhos. Coloca-se então uma pergunta de partida. Os professores constituem um elemento chave no desenvolvimento de parcerias entre a escola, a família e a comunidade? Os professores podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento de parcerias entre a escola, família e comunidade? claro que sim. A atitude conservadora em contextos escolares dificulta muito o processo de aproximação por parte dos pais à escola. Os elementos chave em todos este processo são: Os diretores de turma; os representantes dos pais na turma; Associação de pais e os delegados de turma (Lousada, 1998 *cit In* Caracóis, 2001).

As escolas públicas em Portugal tem passado durante décadas por um complexo processo de mudança e organização que importa identificar... Antes: Serviço concebido prestado e financiado pelo Estado. Logo uma visão reduzida e limitada. Atualmente: Novos atores reivindicaram uma maior partilha de responsabilidades, portanto uma

visão mais ampla e diversificada. A relação escola-família assume assim uma outra expressão social que era totalmente desconhecida e quase impossível algumas décadas atrás. Como criar espaços educativos de participação quando não há uma cultura de participação? A cultura de participação desenvolve-se participando. Na sociedade portuguesa é reconhecida a limitada cultura de participação dos portugueses na vida das suas instituições.

1.5.3. Intervenção na Mediação quais os Objetivos ?

No que diz respeito aos pais: Maior envolvimento dos pais nas atividades escolares; melhor supervisão e acompanhamento dos educandos; melhor capacidade de comunicação assertiva com a escola e com os filhos; maiores competências educacionais. Quanto aos professores: Mais competência de interação com a família; compreensão do suporte social do aluno; definição de estratégias mais adequadas e promotoras do envolvimento parental na escola sem atropelos de poder. É contudo importante concretizar esses objetivos e de que forma. Cada escola dentro dos limites da sua responsabilidade poderá definir objetivos de forma mais ou menos detalhada e rigorosa. Então como é que os pais podem ajudar a escola a concretizar os seus objetivos? Papéis diferentes mas que se complementam: Cabe uma parcela de responsabilidade de acordo com os diferentes papéis que desempenham e que são importantes, de algum modo que os desempenhem sem que haja sobreposição ou confusão. Os professores deverão fazer o que lhes compete na escola. E os pais fazer o que lhes compete em casa. O professor do presente precisa de ser extremamente criativo para conseguir fazer esta aproximação da família com a escola (Ele próprio também faz parte de uma família). Evitar conflitos ou tornar o conflito em oportunidade é o segredo...Esse é o grande sentido da mediação (González-Capitel, 2001 *cit In* Cunha & Leitão, 2011).

Poderemos definir algumas situações inovadoras e descrever claramente os objetivos das escolas e estipular metas que para além de desejáveis sejam possíveis; responsabilização dos agentes educativos na concretização dessas metas e objetivos; inovar nos meios de comunicação entre a escola e os encarregados de educação (não chamar os EE só para transmitir notícias más); envolver os pais nas aprendizagens, especialmente nas atividades extra curriculares; formação do corpo docente e não

docente. As estratégias passam pela sensibilização dos pais e professores. Ambos têm “papeis” importantes a desempenhar que são específicos, mas, que se complementam.

1.5.4. Reeducação Parental

As escolas de pais é fundamental, no entanto quer as escolas bem como as famílias têm como único objetivo o desenvolvimento da criança (Prado, 2004). A escola de pais é um espaço de encontro e participação de pais e educadores, que serve para realizar a atualização e a reciclagem de conhecimentos e que pretende colaborar com os pais na tarefa de educar os seus filhos! Sugere-se por isso algumas vertentes interventivas como: As escolas devem ser promotoras de políticas / estratégias que promovam a maior aproximação das famílias á escola; ajudar famílias a cumprir funções básicas; promover a comunicação entre escola e família; envolver pais em atividades escolares; envolver os pais na tomada de decisões; qualquer programa de envolvimento parental deve começar por fortalecer a comunicação entre família e escola sendo que esta deve ficar atenta a grupos mais vulneráveis; pais comunicarem com os filhos acerca da escola; participar nas atividades escolares e de aprendizagem. Não menos importante será o envolvimento dos vários agentes sociais. Precisamos assim de todos, agentes educativos / atores desta comunidade de "fazer" algo para educar as nossas crianças e os nossos jovens e adultos com exemplos de civismo, bom-senso e respeito, desenvolvendo toda uma série de estratégias que favoreçam uma aproximação positiva entre todas as partes envolvidas (Prado, 2004).

Capítulo II
Conceptualização do Estudo Empírico

2.1. Estudo de Partida

Partiu-se de um estudo desenvolvido no âmbito das investigações do Observatório Permanente Violência e Crime (OPVC) da Universidade Fernando Pessoa. Tendo participado no estudo, mais precisamente na etapa de recolha de dados, foi possível perceber-se que, em determinadas escolas, poderão estar presentes elementos comprometedores da segurança e, sobretudo, da perceção de segurança por parte dos que frequentam diariamente esses estabelecimentos de ensino.

De facto, esse estudo foi realizado através da administração de um questionário (Nunes, Caridade & Sani, prelo) desenvolvido para o levantamento de informações que possibilitem a emissão de um Diagnóstico do Meio Escolar (DME). Com base nos resultados desse estudo, depreendeu-se que seria importante desenvolver este projeto de investigação. Vejam-se alguns dos resultados obtidos nessa investigação, de forma a que melhor se perceba a necessidade que emergiu no sentido de se realizar este projeto.

2.1.1. Resultados do Estudo de Partida

Alguns dos resultados obtidos são genericamente apresentados de seguida, tendo sido selecionados apenas aqueles que nos permitiram perceber a necessidade de desenvolver uma pesquisa sobre a segurança/insegurança nas escolas.

A amostra inquirida constituiu-se de 81 participantes, profissionais do ensino, professores e não professores, com uma média de idades de 45.8 anos, e caracterizou-se de acordo com o que consta nos quadros seguintes.

Quadro 1.

Estado civil dos participantes no estudo.

Descrição	Estado Civil	
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Casado/União de facto	60	74.1
Solteiro	9	11.1
Divorciado/Separado	9	11.1
Viúvo	1	1.2
Omissões	2	2.5
TOTAL	81	100.0

Assim, pode constatar-se que um grande número de inquiridos, mais de metade (74.1%), era casado ou estava em situação de união de facto (cf. Quadro 1). Quanto às funções dos profissionais inquiridos, veja-se o quadro seguinte.

Quadro 2.

Funções desempenhadas pelos participantes no estudo.

Funções dos Profissionais		
Descrição	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Professor	64	79.0
Assistente Operacional	15	18.5
Segurança	1	1.2
Outro	1	1.2
TOTAL	81	100.0

De notar que uma percentagem considerável (79%) da amostra se constituiu por professores, como se pode ver no quadro 2.

Vejam-se, seguidamente, os resultados relativos aos comportamentos menos adequados e identificados nas escolas estudadas.

Quadro 3.

Comportamentos dos alunos identificados pelos participantes no estudo.

Comportamentos Identificados nos Alunos		
Descrição	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Prática de incivildades	55	67.9
Absentismo escolar	50	61.7
Desrespeito por figuras de autoridade	21	25.9
Desrespeito entre alunos	15	18.5
Comportamentos violentos	14	17.3
Desrespeito/dano nos equipamentos/instalações	11	13.6
		n = 81

Assim, através do quadro 3, podemos constatar a existência de vários comportamentos inadequados e que, certamente, se relacionam com as questões de segurança/insegurança nas escolas, pelo que se torna pertinente procurar saber mais a esse respeito.

Com base nestas informações revelou-se pertinente desenvolver um projeto de um estudo que aprofundasse mais estas questões relativas à in/segurança nas escolas.

2.2. O Projeto Propriamente Dito - Aspetos Metodológicos

O presente trabalho, tal como já foi referido, visa desenvolver um projeto de investigação a respeito da in/segurança em contexto escolar.

Apresentam-se de seguida as características mais reveladoras do estudo que se projeta vir a realizar.

O estudo será descritivo, porque visará descrever o fenómeno da insegurança numa escola, baseado no autorrelato, por que recorrerá às informações dadas por agentes educativos e estudantes da escola, transversal porque a informação será recolhida num único momento e será qualitativo, centrando-se nas perceções dos inquiridos.

O estudo terá os seguintes objetivos: genericamente, pretende-se adquirir conhecimentos a respeito do fenómeno da in/segurança em contexto escolar. Quanto aos objetivos mais específicos, são: aceder a informações sobre esta temática e os seus mecanismos dentro e fora da escola; bem como aceder a dados sobre as eventuais pontes de ligação entre a escola; a família; relação professores e alunos e ainda outros intervenientes ligados de forma direta a este fenómeno.

2.1.2. Caraterização da Amostra

A amostra deste projeto de investigação será constituída por estudantes do 3º ciclo. O número de indivíduos definir-se-á posteriormente, mas procuraremos que sejam pelo menos 30.

2.2. Material

Optar-se-á pelo inquérito, baseado na técnica da entrevista para recolha de dados a respeito da in/segurança em contexto escolar. A entrevista, cujo guião se encontra em anexo (Cf. Anexo A) visa recolher toda a informação a respeito do fenómeno. Para abordar o tema junto dos estudantes, será necessário obter o seu consentimento informado (Cf. Anexo B), tendo o cuidado de transmitir toda a informação relativa ao estudo e aos objetivos a serem alcançados, sendo dadas garantias de anonimato e confidencialidade aos inquiridos. Os estudantes, para poderem consentir em participar,

deverão ter mais de 16 anos de idade. Caso contrário, terá de se solicitar autorização ao seu representante legal. Será também solicitada a autorização ao conselho diretivo da(s) Escola(s) (cf. Anexo C). Por outro lado, deverá também solicitar-se uma autorização junto do Ministério da Educação.

2.2.1 Resultados esperados

Espera-se que, entre as respostas dadas pelos inquiridos, se destaquem informações que propiciem acesso a:

Perceção de melhor ou menos bom funcionamento escolar, bem como o conjunto de opiniões dadas pelos alunos. Acrescem os resultados relativos à perceção dos alunos quanto à maior ou menor segurança na escola, bem como dos problemas mais claramente sentidos nesse estabelecimento de ensino. Por outro lado, aceder-se-á também às sugestões que os alunos poderão fazer a respeito desses tópicos que se questionam.

Desses resultados, procurar-se-á identificar os pontos em que poderá verificar-se um conjunto de melhorias a implementar na escola avaliada.

2.3. Análise Reflexiva

Seguindo o que referem algumas análises, pode esperar-se que a problemática da in/segurança em contexto escolar seja um problema que afeta de um modo geral as escolas no seu todo, ainda que existam variáveis de escola para escola. No entanto, a família é um lugar privilegiado para o desenvolvimento dos jovens, pelo que deverá ser chamada a cooperar na escola e nas mudanças a operar. Supõe-se que a segurança escolar seja algo do interesse de todos e, naturalmente, dos encarregados de educação dos inquiridos.

Os recreios, por exemplo, são sem dúvida os locais onde ocorrem com mais frequência processos de violência e incivildades por serem espaços onde a supervisão é quase inexistente ou em alguns casos reduzida. Por isso, não basta atender à escola apenas quanto aos espaços dedicados às atividades letivas, mas também aos locais em que se desenvolvem atividades lúdicas. Por isso, não será mau apetrechar os espaços de recreio

com a mesma exigência de equipamentos e bem-estar com que se projetam as salas de aula.

Também de salientar aqui todo um percurso de vinda e ida para a escola sendo locais normalmente mais aspiração a ocorrências graves. Portanto, o envolvente escolar e as imediações do estabelecimento devem ser igualmente pensados em termos de segurança.

Conclusão

As manifestações e os comportamentos antissociais/delinquentes, pelo que significam, provocam uma profunda desagregação dos laços familiares, dificultam a inclusão social, rompem os laços sociais, a aprendizagem de valores e de normas convencionais. A compreensão dos conceitos de vulnerabilidade e de fatores de risco, bem como de incivilidade, comportamento antissocial e medo do crime torna-se fundamental para se estudarem esses fenómenos de forma a que se construa uma escola melhor para todos. São problemáticas complexas e multidimensionais que requerem uma interdisciplinaridade dos intervenientes preventivos, bem como daqueles que intervêm já em situação remediativa, de modo que haja uma maior possibilidade de repressão deste tipo de comportamentos desviantes. É notório que não há limite nas várias finalidades que estão subjacentes aos problemas apresentados, quer, professores e funcionários da área educativa. Deste modo, para se atuar, impõe-se avaliar, portanto, estudar cientificamente a questão da segurança / insegurança nas nossas escolas.

Referências Bibliográficas

- Agra, C. (1993). «Dispositivos da droga. A experiência portuguesa», In C. da Agra (ed.), *Dizer a Droga. Ouvir as Drogas. Estudos Teóricos e Empíricos para Uma Ciência do Comportamento Aditivo*. Porto: Radicário, pp. 29-53
- Ariès, F. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Berenstein, I. (1988). *Família e doença mental*. São Paulo: Escuta.
- Blaya, C. (2006). *Violência e Maus Tratos em Meio Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Blefari, A. (2003). “Adolescência, Família e Drogas” Grupo consultivo da OMS (1989) “Problemas de toxicod dependência e de alcoolismo – manual destinado a operadores comunitários de saúde com linhas de orientação para monitores”; Organização Mundial de saúde Genebra: Lisboa.
- Braconnier, A. (1999). *O Guia da Adolescência – Á procura da identidade; (2º Vol.)*. Lisboa: Prefácio Edição.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bucher, R. (1988). *As Drogas e a Vida: uma abordagem psicossocial.*, CORDATO – Centro de Orientação sobre Drogas e Atendimento a Toxicómanos. São Paulo: EPU.
- Canário, R. (2007). *A Educação em Portugal (1986-2006) – alguns contributos de investigação*: Editorial do Ministério da Educação.
- Caracóis, E. (2001). *Família, Escola e Sociedade: Qual o seu papel na Aprendizagem?* Lisboa: Editora Almada.
- Carmo, H. (2001). *Problemas Sociais Contemporâneos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, H. (1991). *Vitimologia e medo do crime*, Polícia e Justiça, nº 1, pp. 11-38
- Carra, C. & Sicot, F. (1997). Une autre perspective sur les violences scolaires: l'expérience de victimation. In Charlot, B. & Émin, Jean-Claude: *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris: Armand Colin.

- Charlot, B. (1999). *Le Rapport au savoir en milieu populaire*. Paris: Antrhopos.
- Cunha, P & Leitão S. (2011). *Gestão Construtiva de Conflitos*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Cusson, M. (1990). *Croissance et Décroissance du Crime*, pp. 38-39 Paris; PUF.
- Cusson, M. Trembley, P. Biron, L. Ouimmet, M. & Grandmaison, R. (1994). *La Prévention du Crime: Guide de Planification et d'Évaluation*. École de Criminologie: Université de Montréal.
- Delors, J. (1996). *Educação: um Tesouro a Descobrir*. Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Paris: Unesco.
- Debarbieux, È. (2006). *Violência na Escola: Um Desafio Mundial?* Lisboa: Instituto Piaget;
- Doherty, J. (1995). *Soul Searching: Why psychotherapy must promote moral responsibility*. New York: Basic Books.
- Durkheim, É. (1984). *Sociologia, Educação e Moral*. São Paulo: Rés Editora.
- Fattah, E. (1997). *Criminology: Past, Present and Future*. A Critical Overview. Londres: Macmillan Press.
- Feldman, P. (1993). *The Psychology of Crime*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Fernandes, E. (1990). *Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa*. Porto Edições Asa.
- Fernandes, L. (1994). *Topografia urbana do medo: "Os espaços perigosos"*. Revista do Ministério Público, nº 59 pp. 11-27.
- Fernandez, A. (1990). *A Inteligência Aprisionada*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar-abordagem psicopedagógica das dificuldades de Aprendizagem*. (2ª Ed.); Lisboa: Âncora Editora.

- Fox, R. (1986). *Parentesco e casamento: Uma perspectiva Antropológica*. Lisboa: Veja.
- Gammer, C. & Cabié, Marie-Christine; (1999). *Adolescência e Crise Familiar*; Lisboa: Climepsi Editores.
- Giddens, A. (2001). *Sociologia*; (5ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gibbs, G. (1986). *Teaching Students to learn. A Student-Centred Approach*. Philadelphia: Open University Press.
- Gokhale, S. (1980). *A família desaparecerá?* In Revista Debates Sociais nº 30, ano XVI. Rio de Janeiro: CBSSIS.
- Goldman, M. (1994). *Razão e diferença: afetividade, racionalidade e relativismo no pensamento de Lévy-Bruhl*. Rio de Janeiro: UFRJ; Grypho.
- Hur, M. & Morrow-Jones H. (2008). Factors That Influence Residents' Satisfaction With Neighborhoods. *Environment and Behavior*, nº 40, pp. 619-635.
- Lightfoot, S. (1987). "On Excellence and Goodness," Harvard Educational Review. Vol. 57, nº. 2: New York.
- Lomba, L. Mendes, F. & Relvas, J. (2006). *Novas Drogas e Ambientes Recreativos; Lusociências*. Lisboa: Edições Técnicas e Científicas.
- Lopes da Silva, A. & Sá, I. (1998). *Saber Estudar e Estudar para Saber*; (2ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Lourenço, N. & Lisboa, M. (1991). "Representações de Violência" Cadernos do Centro de Estudos Judiciários. Gabinete de Estudos Jurídicos-Sociais, Lisboa: Ministério da Justiça.
- Machado, C. (2004). *Crime e Insegurança Discursos do Medo, Imagens do "Outro"*. (1ª Ed.). Lisboa: Editorial Notícias.
- Machado, C. & Manita, C. (1997). *Percepções e figuras do medo na cidade do Porto*, In C. da Agra (Dir.), *Insegurança Urbana na Cidade do Porto. Estudos Interdisciplinares*, vol. II; Porto: Centro de Ciências do Comportamento Desviante. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Manita, C. & Machado, C. (1999). In C. da Agra (Dir.), *Insegurança Urbana na Cidade do Porto. Estudos Interdisciplinares*, vol. I, Porto. Observatório Permanente de Segurança.

Mcknight, L. & Loper, A. (2002). The effect of risk and resilience factors on the prediction of delinquency in adolescent girls. *School Psychology International*, nº 23, pp. 186-198.

Meireles, C. (2004). *Educação na Era da Globalização*. Aveiro: Edições Universidade de Aveiro.

Negreiros, J. (1997). *Vitimização criminal, medo e punição. Um estudo na cidade do Porto*, In C. da Agra (Dir.), *Insegurança Urbana na Cidade do Porto. Estudos Interdisciplinares*, vol. VII, Porto: Centro de Ciências do Comportamento Desviante. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Negreiros, J. (1999). *Vitimação criminal na cidade do Porto*. Porto: Radicário/Observatório Permanente sobre Segurança.

Negreiros, J. (2001). *Delinquências Juvenis: Trajetórias, intervenções e prevenção*. Lisboa: Editorial Notícias.

Nunes, L., Caridade, S. & Sani, A. (No prelo). Diagnóstico do Meio Escolar – Avaliar para Intervir (no prelo). In A. Sani & S. Caridade (Eds.). *Violência, Agressão e Vitimação: Práticas para a Intervenção*. Coimbra: Almedina.

Nunes, L., & Jóluskin, G. (2010). *Drogas e Comportamentos de Adição: Um Manual para Estudantes e Profissionais de Saúde*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford e Cambridge: Blackwell.

Pereira, B., & Pinto, A. (2001). *A Escola e a Criança em Risco Intervir para Prevenir*. (1ª Ed.). Porto: Edições Asa.

Petzold, M. (1996). *The psychological definition of the family*. In: Cusinato, M. (Org.). *Research on family resources and needs across the world*. Milano-Itália. Lededizioni Universitarie, pp. 25-44.

- Poster, M. (1979). *Teoria crítica da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Prado, R. (2004). *La Creatividad en el alumnado sobredotado*. Tesis Doctoral. Universidade de Málaga.
- Ramírez, B. (2000). *El Medio Urbano*. In Aragonés, J. I. & Amérigo, M. (Eds.). *Psicología Ambiental*. pp. 259-280. Madrid: Psicología Pirámide.
- Ribeiro, W. (2005). *Drogas na Escola – Prevenir educando*. São Paulo: Annablume Editora.
- Rutter, M. (2000). Psychosocial influences: Critiques, findings and research needs. *Development and Psychopathology*, nº 12, pp. 375- 405.
- Sacco, V. (1993). Social support and fear of crime. *Canadian Journal of Criminology*. April, pp. 187-196.
- Sampaio, D. (1991). *Ninguém Morre Sozinho – adolescente e suicídio*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampaio, D. (1993). *Vozes e Ruídos – Diálogos com Adolescentes*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sanvisens, A. (1992). *Introducción a la Pedagogia*. Barcelona: Editorial Barcanova.
- Scaramella, L., Conger, R., Spoth, R. & Simons, R. (2002). Evaluation of a social contextual model of delinquency: A cross-study replication. *Child Development*, nº 73, pp. 175-195.
- Sebastião, J., M. G. Alves, J. Campos, & P. Amaral (2001b). *Escola e Violência: Conceitos, Políticas, Quotidianos: Relatório de Investigação*. Lisboa: CIES.
- Serrano, G. & Rodriguez, D. (1993). *Negociación en las organizaciones*. Madrid: Eudema.
- Shoemaker, D. (1996). *Theories of Delinquency. An Examination of Explanations of Delinquent Behavior*. Oxford University Press: New York.
- Silva, A. (2004). *Desenvolvimento de Competências Sociais nos Adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Silver, L. (1998). *The misunderstood child*. New York: Three Rivers Press
- Sissa, G. (1997). *O prazer e o Mal - filosofia das drogas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Skogan, W. (1986). Fear of Crime and Neighborhood Change. *Crime and Just*, nº 8, pp. 203–224.
- Souza, A. (1995). *Pensando a Inibição Intelectual*. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo.
- Steinberg, L. (2000). The family at adolescence: Transition and transformation. *Journal of Adolescent Health*, nº 27, pp. 170-178.
- Swap, S. (1997). *Enhancing Parent Involvement in Schools*. New York: Teachers College Press.
- Vaz, M. (1998). *Crime e Sociedade. Portugal na Segunda Metade do Século XIX*. Oeiras: Celta Editora.
- Zenhas, A., Silva, C., Januário, C., Malafaya, C. & Portugal, I. (2001). *Ensinar a Estudar, Aprender a Estudar-2º e 3º ciclos* (2ª Ed.). Porto: Porto Editora.

Anexos

Anexo A

Guião de entrevista Não Estruturada e Não Diretiva

(A conduzir junto dos alunos do ensino secundário)

Guião de Entrevista

Não Estruturada e Não Diretiva

(A conduzir junto de alunos do ensino secundário)

(Vítor Silva, 2013 / Universidade Fernando Pessoa)

Vamos conversar um pouco sobre a escola que frequenta, para termos uma noção do que pensa sobre ela, do que lhe parece melhor e do que lhe parece menos bom a esse respeito.

Tudo o que conversarmos ficará entre nós, e apenas servirá para termos uma noção da sua opinião a respeito da escola que frequenta.

Tem garantias de anonimato e confidencialidade, pelo que o seu nome não será revelado a ninguém e as informações que nos fornecer não serão associadas à sua pessoa.

Por isso, agradecemos que nos responda com a máxima sinceridade, não havendo quaisquer consequências.

Inquiridor:	Nº do inquirido:	Data:
-------------	------------------	-------

Dados Sociodemográficos

Sexo: _____

Idade: _____

Ano de Escolaridade: _____

Escola: _____

- 1- Na sua opinião, o que funciona melhor na sua escola?
 - 1-1- Porquê?
- 2- Na sua opinião, o que funciona menos bem na sua escola?
 - 2-1- Porquê?
 - 2-2- Para melhorar esses aspetos que funcionam menos bem, que sugestões daria?
- 3- Quais os principais problemas que identifica na escola?
 - 3-1- Quais as medidas que lhe parece que resolveriam esses problemas?
- 4- Como descreveria a escola que, do seu ponto de vista, seria excelente?
- 5- Que temas ou problemas gostaria de ver debatidos com os alunos da escola?
- 6 – Considera que a sua escola é segura?
 - 6-1- Porquê?
- 7 – Genericamente, o que entende por uma escola segura?
- 8 – O que considera que poderia ser feito para aumentar a segurança na escola que frequenta?
- 9 – Refira o que entende pertinente dizer a respeito da segurança na sua escola, e que não foi perguntado até aqui.

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

Anexo B

Declaração de Consentimento Informado

Declaração de consentimento informado

Eu, abaixo-assinado, declaro que aceito participar no estudo intitulado "*In/segurança em Contexto Escolar*", de que é responsável Vítor Silva, aluno na Universidade Fernando Pessoa.

Declaro que, antes de optar pela minha participação, tomei conhecimento dos objetivos do estudo, de todos os aspetos que considerei importantes para a minha decisão e do que tenho de fazer para participar. Fui também informado(a) da duração esperada e dos procedimentos do estudo, tendo-me sido dadas garantias de anonimato e de confidencialidade, além de que me foi transmitido o direito que me assiste de recusar participar ou de cessar a minha participação, em qualquer momento, sem quaisquer consequências para mim.

Tendo compreendido todas as informações que me foram dadas a respeito, e tendo tido a oportunidade de colocar todas as questões que considerei necessárias, aceito participar voluntariamente, colaborando com total sinceridade

Assinatura

___ de _____ de 2013

Anexo C

Pedido de Autorização ao Concelho Diretivo

Vítor Manuel da Conceição Silva

Trav. Tomás Barbosa Leão, N° 142- 2º- Esqº. Frt.

4435-816

Baguim do Monte (Rio Tinto)

Exmo. Sr. Diretor/a

Concelho Diretivo da

Escola Secundária de Paranhos

Porto, de de

Assunto: Pedido de autorização para realização de investigação

Vítor Manuel da Conceição Silva, portador do Cartão de Cidadão N° 07404631 contribuinte, 159448883 residente na, Trav. Tomás Barbosa Leão, N° 142-2º Esqº Frt. 4435-816 Baguim do Monte (Rio Tinto). Aluno da Universidade Fernando Pessoa, vem por este meio solicitar autorização para desenvolver o seu estudo, com os alunos e profissionais nas instalações dessa instituição.

O estudo, intitulado "In/segurança em Contexto Escolar.", será desenvolvido entre Outubro de 2014 e Maio de 2015, sendo que a recolha de dados se realizará entre Janeiro e Março de 2015. Todos os procedimentos éticos serão observados.

Sem mais, atentamente,

Responsável pela investigação: _____

(Vítor Manuel da Conceição Silva)