

Cátia Sofia Lima Vasconcelos

**“Diagnóstico do Meio Escolar – Análise de duas Escolas de Bairros do Porto,
sob a Perspetiva dos Profissionais do Ensino”**

Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2015

Cátia Sofia Lima Vasconcelos

**“Diagnóstico do Meio Escolar – Análise de duas Escolas de Bairros do Porto,
sob a Perspetiva dos Profissionais do Ensino”**

Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2015

Cátia Sofia Lima Vasconcelos

**“Diagnóstico do Meio Escolar – Análise de duas Escolas de Bairros do Porto,
sob a Perspetiva dos Profissionais do Ensino”**

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Ciências humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos para obtenção do grau de mestre em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária, sob orientação da Professora Doutora Laura Nunes.

Resumo

A avaliação de escolas, quer na sua vertente externa, quer interna, tem como grande finalidade melhorar as práticas, melhorar o ensino e a aprendizagem, pretendendo gerar impacto na melhoria dos resultados dos alunos no processo educativo (Azevedo, 2007; Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003). A conjugação das duas vertentes é fundamental para que as escolas melhorem e se desenvolvam.

O presente estudo experimental centra-se na administração do questionário Diagnóstico do Meio Escolar (DME) a uma amostra de 60 profissionais de ensino, professores e não professores em duas escolas na região do Porto, com idades compreendidas entre os 32 e os 60 anos de idade (com média de 48.3, desvio padrão de 7.3). Assim sendo, os objetivos da investigação são captar as perceções dos funcionários, professores e não professores, sobre os funcionamentos interno e externo das escolas; perceber de que forma os profissionais que trabalham nas escolas percebem o comportamento dos alunos; identificar indicadores do que poderá estar subjacente aos comportamentos menos adequados nos alunos, sob a perspetiva dos funcionários; e perceber até que ponto o meio físico envolvente pode interferir nos comportamentos dos alunos.

Os resultados foram obtidos através de análises qualitativas e quantitativas. Todos os objetivos propostos foram conseguidos, conseguindo-se traçar um perfil das escolas a todo o nível de funcionamento quer interno quer externo das escolas. Os resultados mostraram que, apesar dos participantes percecionarem o meio físico de forma positiva, há a necessidade de se criarem espaços fechados de lazer para os alunos, condições logísticas melhores e o aumento de profissionais de ensino. A participação e envolvimento dos pais é percecionada como negativa e existem comportamentos inadequados na escola que obrigam o refletir das medidas disciplinares, tornando-se

necessário redefinir formas de estimular a participação ativa de todos os agentes educativos.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; educação; avaliar a escola; comportamentos inadequados em contexto escolar; parecer dos profissionais de ensino; diagnóstico do meio escolar;

Abstract

The evaluation of schools, both in its external or internal aspects, have the great purpose improve practices; enhance teaching and learning, seeking to create an advance in the students results at the educational process (Azevedo, 2007; Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003). The combination of the two components is critical for schools to improve and develop.

This experimental study focuses on the administration of the Diagnóstico do Meio Escolar (DME) questionnaire, into a sample of 60 education professionals, teachers and not teachers aged between 32 and 60 (mean 48.3, standard deviation 7.3) in two schools in the Oporto region. Therefore, the objectives of this research are understand the perceptions of the employees, teachers and non-teachers on the internal and external functioning of schools; realize how the professionals that work at schools comprehend the students behaviors, identify indicators that could underlie less suitable behaviors in students, under the perspective of employees and realize how can the surrounding physical environment affect that conducts.

The results were obtained by qualitative and quantitative analyzes. All objectives were accomplished, so it was possible to draw a profile of all schools involved at any level of functioning, both internal and external. The results prove that despite the participants assumed the physical environment in a positive way, it is important to create enclosed spaces of leisure for students, better logistic conditions and increase education professionals. The participation and involvement of parents is assumed to be negative and there are inappropriate behaviors in school that force us to reflect in disciplinary action, making it necessary to redefine ways to stimulate the active participation of all education agents.

KEY-WORDS: School; Education; Evaluation of the school; Inappropriate behavior in schools; Reports of the teaching professionals; Diagnosis of the school environment;

Agradecimentos

Em primeiro lugar, aos meus Pais, Neusa Lima e Alcino Vasconcelos, por serem os pais maravilhosos que são, sempre presentes e disponíveis que sempre lutaram para que tivesse um bom futuro. Por todo amor incondicional, incentivo, esforço, preocupação e dedicação ao longo destes cinco anos de ensino académico. Obrigada por tudo o que me ensinaram, pelos valores e educação incutidos, sem vocês não seria a pessoa que sou hoje e orgulho-me imenso disso. Espero poder retribuir tudo de bom que fazem por mim todos os dias. Amo-vos muito!

Ao Rui Alves, pelo namorado incrível que é, pelo amor, total disponibilidade, preocupação, compreensão, paciência e apoio ao longo de todo o meu percurso académico. Foste e serás sempre um pilar na minha vida e só tenho que te agradecer por fazeres parte dela e estares sempre, em todas as ocasiões, do meu lado pronto e disponível para o que precisar. Lutaremos os dois sempre por ter um ótimo futuro, cheio de tudo aquilo que é importante para nós e acima de tudo repleto de amor, cumplicidade e companheirismo que nos marcam e marcarão ainda mais este ano! Obrigada por tudo, Meia Pele.

À minha orientadora, Professora Doutora Laura Nunes, pela orientação prestada, pelo rigor, pela crítica, compreensão e paciência construtiva com que me confrontou nos momentos mais decisivos da elaboração final da tese de mestrado.

À Universidade Fernando Pessoa e a todos os professores, pelas partilhas e conteúdos teóricos e práticos enriquecedores para a prática futura durante os cinco anos de estudo académico.

À minha amiga Ana Mota pela amizade verdadeira e pura ao longo de todo o percurso académico. Todo o trabalho conjunto e apoio mútuo foi, sem dúvida nenhuma, uma mais valia em todos os aspetos e não teria sido a mesma coisa se não estivesses do meu lado ao longo de todos estes anos. Agradeço-te por tudo.

À minha amiga Daniela pela amizade que apesar de recente, é bastante importante para mim. Obrigada por todo o apoio, ajuda e preocupação constante comigo e com todo este processo, que foi a realização do trabalho académico. Obrigada querida.

À instituição “Norte Vida” por me permitir realizar o estágio e me acolher tão calorosamente, acima de tudo ao Doutor André Sousa, meu supervisor de estágio, por me permitir adquirir conhecimentos práticos, competências essenciais e por todo o apoio e dedicação preciosos para o meu futuro profissional e que me fizeram crescer quer a nível pessoal, quer profissional. Obrigada Doutor André!

A todos os professores e participantes desta investigação que me receberam com muita atenção e simpatia nas suas escolas e dispensaram do seu tempo para contribuírem para que este trabalho fosse possível realizar.

Por fim, à Beatriz por todo o seu apoio e ajuda na fase mais importante de toda a tese. Obrigada por todos os conselhos e conhecimentos sábios para a efetivação deste trabalho.

Cada bocadinho de vocês encontra-se neste trabalho.

Obrigada!

Índice

Introdução.....	1
Parte A – Enquadramento teórico.....	5
Capítulo I – Educação, Escola e Comportamentos.....	6
1.1. Educação e escola – alguns conceitos básicos.....	6
1.2. Processo de socialização e contexto escolar.....	9
1.3. Comportamentos antissociais, incivildades e condutas delinquentes...	12
1.3.1. Fatores de risco e proteção para comportamentos problemáticos.....	22
Capítulo II – A necessidade de avaliar a escola.....	25
2.1. A escola como meio a avaliar.....	25
2.2. O que avaliar na escola	27
2.3. A importância do parecer dos profissionais.....	34
Parte B – Contribuição empírica.....	36
Capítulo III – O estudo.....	37
3.1. Método.....	37
3.1.1. Caracterização da amostra.....	38
3.1.2. Material e procedimento.....	40
3.2. Apresentação dos resultados.....	41
3.3. Discussão dos resultados.....	57
Conclusão.....	63
Referências.....	70
Anexos	82
Anexo A- Diagnóstico do Meio Escolar	
Anexo B- Parecer da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa	
Anexo C- Pedido de autorização às autoras do questionário- DME	
Anexo D- Carta de pedido de autorização às para a realização da investigação	
Anexo E- Declaração do consentimento informado	

Índice de quadros

Quadro 1 - Caraterização da amostra (idade)	38
Quadro 2 - Caraterização da amostra (sexo)	39
Quadro 3 – Caraterização da amostra (escolaridade)	39
Quadro 4 – Caraterização da amostra (tempo de serviço na escola)	39
Quadro 5 - Classificação dada pelos participantes, quanto ao meio físico envolvente	41
Quadro 5.1 - Distribuição dos participantes quanto à justificação da classificação em relação ao meio físico envolvente	42
Quadro 6 – Informação sobre as medidas que segundo os participantes, poderiam melhorar as condições da escola	43
Quadro 7 – Classificação dada pelos participantes, quanto à dinâmica de atividades extracurriculares desenvolvida na escola	44
Quadro 7.1 – Distribuição dos participantes quanto à justificação da classificação em relação à dinâmica de atividades extracurriculares desenvolvida na escola	45
Quadro 8 – Classificação dada pelos participantes, quanto ao envolvimento dos pais nas diferentes atividades escolares	46
Quadro 8.1 – Distribuição dos participantes quanto à justificação da classificação em relação ao envolvimento dos pais nas diferentes atividades escolares	46
Quadro 9 – Classificação dada pelos participantes, quanto ao envolvimento comunitário da escola	47
Quadro 9.1 – Distribuição dos participantes quanto à justificação da classificação em relação ao envolvimento comunitário da escola	48
Quadro 10 – Classificação dada pelos participantes, quanto ao sistema de medidas disciplinares adotado na escola	49

Quadro 10.1 – Distribuição dos participantes quanto à justificação da classificação em relação ao sistema de medidas disciplinares adotado nas escolas	49
Quadro 11 – Informação sobre as medidas sugeridas pelos participantes para melhorar o sistema disciplinar da escola	51
Quadro 12 – classificação dada pelos participantes, quanto às características/comportamentos dos alunos na escola	52
Quadro 12.1 – Distribuição dos participantes quanto à justificação da classificação em relação às características/comportamentos dos alunos nas escolas	52
Quadro 13 - Informação sobre o absentismo escolar nas escolas	54
Quadro 14 - Informação sobre os principais problemas de comportamento dos alunos nas escolas	54
Quadro 15 - Informação sobre as incivildades mais frequentemente observadas na escola	55
Quadro 16 - Resultados obtidos acerca do agravamento do comportamento dos alunos desde há 5 anos	55
Quadro 17 - Justificação atribuída para a classificação do agravamento do comportamento dos alunos na escola	56
Quadro 18 - Informação sobre as medidas que poderiam combater/prevenir os comportamentos menos adequados dos alunos	57

Índice de Figuras

Figura 1 - A violência enquanto forma de ação contingente	14
---	----

Introdução

O presente trabalho de investigação incide sobre o estudo da realidade de duas escolas, situadas numa área da cidade do Porto, e se procura atender à perceção dos profissionais que aí trabalham.

O tema aqui explorado revela-se importante e pertinente na medida em que, de acordo com Ornelas (1997; 2008), deve ter-se em conta que, o ambiente onde a criança se insere exerce efeitos significativos no comportamento humano. Neste sentido entende-se que, não só os comportamentos de risco podem existir nos diferentes contextos da vida da criança, mais concretamente nas escolas, mas também o meio envolvente, a distribuição dos espaços físicos, bem como a forma como os mesmos podem potenciar condutas inadequadas (Sebastião, Alves & Campos, 2003; Tillman, 2006).

A opção pela temática resulta também, da curiosidade acerca de algumas questões importantes que envolvem a escola e os intervenientes nela existente, e nada melhor do que a perceção dos profissionais de ensino que estão diariamente presentes nessa realidade, para a obtenção da informação desejada.

Efetivamente torna-se fundamental, incluir a escola nas análises que visam captar fenómenos relacionados com o desenvolvimento de certos comportamentos, já que se trata de uma das fontes de influência mais significativas no comportamento das crianças e jovens, contribuindo de diversos modos para a formação das mesmas (Pinheiro, Haase, Prette, Amarante & Prette, 2006).

Neste sentido, percebe-se que é na escola, enquanto instância de socialização, que se verificam muitos dos comportamentos considerados violentos, enquanto ações que vão contra a integridade física, moral e social da criança, do jovem e da coletividade. Encontram-se ainda, nas escolas, manifestações de indisciplina, prática de incivildades e agressividade entre os alunos e até contra os professores, bem como a exteriorização de condutas contra o património e os equipamentos da própria escola (Fontes, 2010). A violência pode ser afetada por uma interação de fatores variados, e para melhor se compreender o fenómeno, é necessário aceder aos elementos subjacentes (Martins, 2007).

Assim sendo, o estudo tem como principal objetivo captar a realidade de duas escolas específicas do ensino básico e secundário, situadas numa área da cidade do Porto, procurando atender à perceção dos profissionais que aí trabalham. No que respeita aos objetivos específicos, estes são cinco, tais como: i) Captar as perceções dos

funcionários, professores e não professores, sobre os funcionamentos interno e externo das escolas; ii) Perceber de que forma os profissionais que trabalham nas escolas percebem o comportamento dos alunos; iii) Identificar indicadores do que poderá estar subjacente aos comportamentos menos adequados nos alunos, sob a perspectiva dos funcionários; iv) E ainda perceber até que ponto o meio físico envolvente pode interferir nos comportamentos dos alunos.

O presente estudo foi desenvolvido junto de 60 profissionais do ensino, 50 dos quais professores e 10 profissionais não professores, a trabalhar em duas escolas da região do Grande Porto.

O estudo centrou-se na busca de respostas a algumas questões centrais de investigação, tais como, haverá algum tipo de ligação entre o funcionamento geral do estabelecimento de ensino e os comportamentos dos alunos que o frequentam? Quais serão as perceções e as interpretações dos profissionais do ensino, a respeito do funcionamento escolar? Haverá um conjunto de características da escola que possa ter um efeito subjacente à manifestação de comportamentos menos adequados entre os alunos?

Segundo Damke e Golba (2007), embora existam discussões na literatura sobre a questão da indisciplina o mesmo não acontece com a questão da perceção dos professores sobre esse problema em contexto escolar. A indisciplina tem vindo, cada vez mais, a aumentar e a ganhar um espaço maior, o que conduz a maior preocupação, sobretudo por parte dos profissionais que trabalham nas escolas. Por isso, os autores alertam para a necessidade de se desenvolverem estudos sobre a perceção dos profissionais do ensino a esse respeito.

Assim, também Garcia (2009) reforça a importância da elaboração de estudos científicos, que abordem e analisem realmente as perceções dos profissionais que trabalham nas escolas, desvendando como a indisciplina e outras manifestações são percebidas pelos profissionais que estão diariamente com os alunos no contexto escolar. Ainda de acordo com Garcia (2009), é muito importante captar a perceção dos professores sobre o quotidiano escolar, o que ajudará à compreensão da natureza das ações e dos comportamentos naquele contexto. Segundo Abrantes (2003), a escola, sendo multidimensional, constitui uma instância ajustada a uma multiplicidade de relações entre os profissionais de ensino e os alunos, o que se revela um grande desafio para quem ali trabalha diariamente (Abrantes, 2003).

Por isso, a avaliação à escola, ao seu envolvente e ao funcionamento, bem como à percepção dos profissionais sobre os comportamentos dos alunos, constitui a forma de irmos melhorando o funcionamento e a gestão das interações nas nossas escolas (Wentzel & Looney, 2007).

Neste sentido, o presente trabalho estrutura-se em duas partes distintas: a primeira parte do trabalho centra-se, na contextualização de alguns conceitos básicos, importantes para uma melhor compreensão do próprio estudo. Assim, definiram-se dois capítulos no âmbito do enquadramento teórico.

O primeiro envolve aspetos conceptuais, ao nível da educação, escola e comportamentos das crianças e jovens, iniciando com as definições dos mesmos, para em seguida abordar mais aprofundadamente alguns aspetos importantes, acarretados pelos temas em estudo. A escola como processo de socialização e os novos desafios que advêm desse mesmo processo, uma vez que na sociedade atual, os comportamentos disruptivos em contexto escolar são um problema que preocupa professores, pais e a comunidade em geral. No entanto, em pleno século XXI, era da informação e do desenvolvimento, seria suposto que estes tipos de problemas estivessem ultrapassados ou resolvidos fruto da evolução da técnica, de mudanças de mentalidades, da globalização potenciada pela fácil difusão da informação e da comunicação, daí a massificação do ensino, o alargamento da escolaridade obrigatória e a criação de mega agrupamentos escolares, mas ainda assim, verifica-se igualmente todos os problemas já acima referidos.

O segundo capítulo centra-se na importância, de avaliar o contexto escolar, fazendo referência à necessidade e mais-valia da percepção e parecer dos profissionais de ensino, enquanto agentes ativos do processo escolar das crianças e jovens, tal como referido anteriormente não existem muitos estudos que abordem estas temáticas sob a perspetiva dos profissionais de ensino, assim reforçar-se-á a necessidade e importância de avaliar a escola e o seu meio envolvente sob a perspetiva desses mesmos. A par de tudo isto, serão mencionados também, os estudos e programas já elaborados e implementados ao nível da avaliação feita às escolas.

Numa segunda parte do trabalho, iniciamos a apresentação do estudo em terreno, fazendo o enquadramento conceptual, apresentando-se os objetivos específicos da investigação e a metodologia levada a cabo para concretizar os objetivos formulados através dos problemas de investigação e hipóteses de trabalho. Depois da apresentação

do instrumento de investigação e da caracterização da amostra apresentar-se-á os resultados e a sua análise.

O trabalho termina com uma conclusão geral, na qual se procede a algumas reflexões sobre o estudo em si, apontando também possíveis direções futuras que outras investigações nesta área poderão tomar, bem como as implicações práticas que o estudo poderá acarretar.

Parte A
Enquadramento Teórico

Capítulo I

Educação, Escola e Comportamentos

1.1. Educação e escola- alguns conceitos básicos

Torna-se essencial, antes de mais, clarificar alguns conceitos importantes para o estudo em causa, a educação, escola e os comportamentos ligados ao contexto escolar.

No que diz respeito à educação, esta possui diversas definições, entre elas há a proposta por Durkheim (1978), que nos fala de educação como uma ação exercida por pessoas sobre outras que não se encontram preparadas para a vida social. O objetivo da educação passa por provocar e desenvolver, na criança, estados físicos, morais e inintelectuais, contestados pela sociedade e pelo meio em que a criança está inserida. Assim sendo, para o mesmo autor a educação é um processo pelo qual passam as crianças, a fim de serem moldadas para conseguirem viver em sociedade.

O autor Reboul (2000) refere-se à educação, como um conjunto de processos e de procedimentos que permitem ao indivíduo aceder progressivamente à cultura, uma vez que o acesso à cultura é o que distingue o homem dos restantes seres vivos.

A prática educativa é um procedimento universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades, sendo um processo construtivo, constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo para a manutenção e transformação dessas relações (Dourado & Oliveira, 2009). Na verdade, não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de fornecer às pessoas conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade. Assim sendo, a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais as pessoas estão envolvidas de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente, sendo que tal processo ocorre em instituições específicas, como por exemplo escolares (Libâneo, 2006).

De acordo com Gómez, Freitas e Gallejas (2007), a educação é um processo estruturado para a formação das pessoas de acordo com uma tradição e as expectativas causais e históricas próprias de cada pessoa e da sociedade em que está inserida. Os autores fazem ainda referência à educação como tendo um contributo ativo no plano da vida social das pessoas, plano esse que se caracteriza por ser um processo gradual de

socialização regulado e dirigido, relevante para a aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias para a ação e convivência nas relações humanas.

Torna-se importante falar de outro conceito estreitamente relacionado com o de educação, o de escola. Conforme Afonso (2007) a escola, enquanto instituição educativa, é uma criação histórica com características e missões peculiares, que resultam, entre outros fatores, de longos e contraditórios processos sociais, políticos, culturais e pedagógicos.

A escola é entendida como um contexto educativo importante, porque os fenômenos que operam nela podem afetar a elaboração das mensagens, a sua interpretação e a sua transferência, influenciando na predisposição para ensinar e aprender, educar e educar-se (Gómez, Freitas & Gallejas 2007). Segundo Enguita (2007) as escolas são instituições educativas por excelência, que tendem a ser conservadoras quando a sociedade é estável e estática e progressistas e transformadoras, quando a sociedade é dinâmica. Segundo Dourado e Oliveira (2009) a escola é o espaço institucional de produção e de divulgação, de modo constante, do saber historicamente produzido pela sociedade. Ainda de acordo com os mesmos autores a estrutura e as características da escola, em especial quanto aos projetos desenvolvidos, o ambiente educativo e/ou clima organizacional, o tipo e as condições de gestão, a gestão da prática pedagógica, os espaços coletivos de decisão, o projeto político-pedagógico da escola, a participação e integração da comunidade escolar, a visão de qualidade dos agentes escolares, a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado, a formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, a dimensão do acesso, permanência e sucesso na escola, entre outros, são aspetos que traduzem positiva ou negativamente a qualidade da aprendizagem na escola.

Na sociedade atual a escola é um tempo, um espaço, um sistema de interações sociais de distintos intervenientes. Assim sendo, a escola congrega um conjunto de relações, de processos e de recursos para satisfazer interesses e necessidades comuns, percebendo dessa forma que é um conjunto de pessoas que interagem entre si (Ramirez, 2001). Ainda segundo o mesmo autor a escola tem como objetivo a educação no âmbito geral, constituindo o contexto em que se estabelecem relações sociais orientadas para satisfazer certas exigências da sociedade. Como tal, o dia-a-dia escolar proporciona uma multiplicidade de vivências sociais entre professores e alunos e alunos entre si.

Como afirma, Amado (2002), a escola também é um resultado de um confronto de interesses, por um lado, uma organização oficial do sistema escolar, que descreve e

explica conteúdos, atribui funções, organiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, as relações sociais; por outro, os alunos, professores e funcionários, que criam um enredo próprio de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social.

Para atingirem os seus objetivos educativos, as escolas precisam de dispor de meios operacionais, de gerar uma cultura organizacional, com processos de gestão e de tomada de decisão, assim como de análises dos resultados que contribuem para o processo formativo e para o aperfeiçoamento da gestão (Libâneo, 2006). Segundo Lourenço e Paiva (2004), a relação entre o indivíduo e o meio tornou-se indissociável, assim como a relação entre a escola e os comportamentos adquiridos.

A escola emerge, portanto, como uma instituição fundamental para a criança e a sua constituição, assim como para a evolução da sociedade e da humanidade. A escola não reflete apenas as transformações atuais como também tem que lidar com as diferentes demandas do mundo globalizado. Sendo que, uma das suas tarefas mais importantes, embora difícil de ser implementada, é preparar tanto alunos, como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades num mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento da pessoa (Lima, Pacheco, Esteves & Canário, 2006).

Assim sendo, percebe-se que os problemas das escolas não podem ser tratados isoladamente de outros, tanto internos como externos ao sistema educativo (Zay, 1996). A escola aberta ao meio e à comunidade constitui uma aproximação entre a cultura escolar e a cultura dos alunos e suas famílias, não querendo dizer com isso que a escola tenha que alterar a forma de se organizar e funcionar (Dias, 2003).

Neste sentido, a escola não pode mais ser entendida como uma organização social isolada, a qual se valida e justifica internamente. A escola deve ser encarada como uma organização social que se insere numa determinada comunidade, a qual tem de ser tida em conta na enunciação dos seus objetivos e perante a qual tem de se responsabilizar em termos de resultados. Assim, há a dissolução de fronteiras entre a escola e a comunidade envolvente (Dias, 2003; Branco, 2007).

Ao falarmos das interações da criança com o grupo de pares e com o ambiente em que está inserido, bem como os comportamentos que daí advêm, torna-se importante incluir outros temas que demonstram e retratam precisamente todas estas questões, o de socialização, aprofundando essa questão para o contexto escolar.

1.2. Processo de socialização e contexto escolar

É fundamental salientar que este ponto, evidentemente, decorre do anterior, sendo um momento em que se pretende enfatizar a socialização como processo que impõe uma análise ao contexto escolar. Segundo Alves-Pinto (1995), a socialização começa a partir da interiorização que cada pessoa faz, desde que nasce até ao longo da sua vida, dos valores, normas e modelos de comportamento que normalmente são privilegiados pela sociedade na qual está inserido. Desta forma, a criança socializa com os diferentes grupos sociais satisfazendo as suas necessidades mas também compreendendo e apreendendo a sua cultura e o seu meio ao mesmo tempo.

Segundo Alves-Pinto (1995), a socialização é um processo interativo, através do qual a criança satisfaz as suas necessidades e compreende e aprende a cultura ao mesmo tempo. A socialização baseia-se dessa forma, na interiorização que cada pessoa faz, desde que nasce até ao longo da sua vida, das normas, valores e modelos de comportamento privilegiados pela sociedade em que está inserido. Assim sendo, a socialização é o processo através do qual o ser humano cresce no interior da cultura da sua comunidade em que está inserido.

No decorrer das últimas décadas, tem-se observado uma mudança significativa no processo de socialização infantil, tendo em conta para além de outros fatores, o avanço da tecnologia nos meios de comunicação, o crescimento acentuado de informações disponíveis, as novas configurações familiares. Nesta perspetiva, e de encontro ao que o autor acima referido propôs, Rocher (1989) define socialização como o processo pelo qual ao longo da vida a pessoa aprende e interioriza os fatores socioculturais do seu meio, os integra na estrutura da sua personalidade sob a influência de experiências de agentes sociais significativos e se adapta assim ao ambiente social em que está inserido.

No processo de socialização vivido, a criança não se concede a sofrer apenas de forma passiva um determinado conjunto de influências, mas antes da vivência da grande aventura de, em busca de autonomia, se tornar numa pessoa (Alves-Pinto, 1995;2008).

Horton e Hunt (1981), na mesma perspetiva, definem a socialização como o processo pelo qual uma pessoa internaliza as normas dos grupos em que vive, de modo que surja um “eu” distinto, único para uma dada pessoa. As crianças, nas suas relações com os outros, descobrem que é necessária a reciprocidade para agir conforme as regras, levando em conta que as regras são efetivas, se as pessoas concordarem em aceitá-las.

A socialização é, então, um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja de pertença e de relação. Socializar-se é assumir o sentimento de pertença a grupos (de pertença ou de referência), ou seja, assumir pessoalmente as atitudes do grupo que, sem nos apercebermos, guiam as nossas condutas (Dubar, 1997).

Assim, o processo de socialização é uma interação entre a criança e o seu meio e tanto a infância, como a adolescência e a juventude são etapas de socialização e de maturação do ser humano que só podem ser compreendidas em referência ao seu contexto social em que estão inseridas (Giddens, 2010).

Assim sendo consegue antever-se que, novos desafios decorrentes deste processo de socialização surgiram, como é o caso da globalização, que constitui uma referência central na explicação das mudanças que estão a acontecer nas diversas dimensões da vida dos indivíduos, como o trabalho, emprego, qualificações e requisitos de ensino/formação entre outros (Kovács, 2002).

Segundo Dale (1989; 2004), há uma relação direta entre a globalização e a educação, existindo várias propostas teóricas diferentes. O autor fala em duas delas, a primeira designa-se como a perspetiva dos institucionalistas do sistema mundial, que tenta demonstrar o desenvolvimento dos sistemas educativos tendo como pressuposto a existência de uma cultura educacional mundial comum. Esta visa que exista um conjunto de recursos disponíveis, que deveriam ser partilhados por uma comunidade internacional, mundial, constituída por Estados-nação autónomos que tendem a institucionalizar modelos estandardizados e a seguir indicações semelhantes, ou seja, que reproduza uma união educacional.

Uma segunda perspetiva, ao contrário da anterior, defende que as políticas educacionais encontram uma explicação mais consistente na hipótese da existência de uma agenda globalmente estruturada para a educação. Essa perspetiva, entre outros pressupostos, enfatiza a centralidade da economia capitalista no processo de globalização, entende o global como o conjunto de forças económicas que operam supranacional e transnacionalmente, e discute os processos que levam à obrigação de prioridades por parte de alguns Estados sobre outros (Dale, 1989; 2004).

Apesar de defenderem pressupostos muito diferentes, essas duas perspetivas partilham a ostentação no papel de fatores supranacionais na configuração das políticas de educação nacional. No entanto, enquanto para a primeira, a perspetiva institucionalista, os valores e a ideologia que modelam a união educacional são tão determinantes que se sobrepõem aos fatores nacionais, desvalorizando, assim, a

especificidade desses e a sua contribuição; para a segunda perspectiva, o que está em causa é a manutenção e reprodução do sistema económico capitalista e a posição preponderante que nele detêm os Estados mais poderosos. Nesta última perspectiva, a discussão da educação, enquanto variável dependente, remete para uma série de questões que vão muito além da identificação da autorização, ou seja, daquilo que é considerado desejável que os sistemas educativos realizem (Dale, 1989; 2004).

Além de referenciar o processo de globalização e as mudanças que daí surgiram, torna-se igualmente importante incorporar nestas questões a escola como instância de socialização. A escola é um contexto desenvolvimental que possui um papel fundamental na socialização infantil, e é nela que as crianças passam a maior parte do seu tempo. A escola, considerada como um processo de socialização primária, participa na regulação da atenção, emoções, aprendizagem e comportamentos (Eccles & Roeser, 1999).

A criança nasce num grupo social, encarregado de satisfazer as suas necessidades básicas, como por exemplo, a alimentação, segurança, afetividade entre outras. Na generalidade este grupo social é a família. No entanto, numa fase posterior a esta socialização primária, uma outra instituição se ocupa da criança, a escola (Giddens, 2010).

Segundo Lima, Pacheco, Esteves e Canário (2006) nesse contexto, as crianças experienciam inúmeras situações, como a relação entre pares, grupo, amizade, rivalidade, competição, descoberta do novo entre outros. A escola pode promover a auto-estima e auto-eficácia das crianças, capacitando-as para as habilidades sociais, além de influenciar também o relacionamento entre o grupo de iguais por meio de normas, regras e da cultura da instituição (Polleto & Koller, 2008). De acordo com os mesmos autores a escola pode servir como um ambiente acolhedor para o desenvolvimento humano das crianças. No entanto os autores ressaltam que existem poucas informações sobre o complexo de papéis, de relações e de atividades que caracterizam o ambiente escolar.

As escolas não são somente um lugar para adquirir conhecimentos mas acima de tudo são também um espaço de aprendizagem de competências de relacionamento interpessoal e convivência social, porque ao comunicarem com os outros, é que as crianças descobrem quem são, as categorias sociais a que pertencem e os papéis que estão destinados, em parte, a cumprir. Tal como a ação humana resulta de um processo de interação do indivíduo consigo mesmo, também as interações com os outros

dependem da forma como são interpretados ou compreendidos os procedimentos mútuos das pessoas com que se está a interagir (Amado, 2000; Haber, 2009).

Segundo o mesmo autor, na escola inicia-se a construção da identidade do ser e do sentido de pertença, nela se constroem modelos de aprendizagem e adquirem princípios éticos e morais que permeiam a sociedade. Na escola depositam-se expectativas, bem como dúvidas, inseguranças e perspectivas em relação ao futuro e às suas próprias potencialidades. As vivências feitas de conhecimentos, emoções, afetos, regras, valores e crenças ocorridas na família e na escola, contribuem para dar à criança uma percepção subjetiva da sua condição de membro dos grupos sociais, da sua capacidade de saber intervir, integrando-se a criança na sociedade de que é membro e a sociedade integrando a criança.

A escola não só intervém na transmissão do saber científico organizado culturalmente, como influi em todos os aspetos relativos aos processos de socialização e individuação da criança, como são o desenvolvimento das relações afetivas, a habilidade de participar em situações sociais, a aquisição de destrezas relacionadas com a competência comunicativa, o desenvolvimento da identidade sexual, das condutas pró sociais e da própria identidade pessoal (Alves-Pinto, 1995).

A par de tudo isto, percebe-se que a escola tem diversas influências no desenvolvimento das crianças, participando na regulação da atenção, emoções, aprendizagem e principalmente dos comportamentos adotados (Eccles & Roeser, 1999).

Assim sendo, entende-se que a escola, entendida como processo de socialização primária e como agente socializador essencial, tem uma porção importante na explicação de um complexo fenómeno, os problemas de comportamento. Embora seja um tema bastante estudado, a literatura não oferece um conceito definido do fenómeno, limitando-se, muitas vezes, a apresentar instrumentos utilizados para medir tal construto (Alvarenga & Piccinini, 2001; Davidov & Grusec, 2006; Ferreira & Marturano, 2002).

1.3. Comportamentos antissociais, incivildades e condutas delinquentes

A adaptação da escola às transformações nas sociedades contemporâneas é um elemento crucial na compreensão da relevância social atribuída à violência na escola. A massificação acelerada dos sistemas educativos, os efeitos da globalização sobre os contextos nacionais e locais e a percepção do aumento das situações de risco na infância são fatores que isoladamente ou de forma cruzada, conduziram a um aumento da

preocupação sobre a segurança nas escolas e se traduziram em políticas e medidas diversas num número crescente de países (Sebastião, Alves e Campos, 2010).

Na escola assiste-se cada vez mais, a situações de violência e indisciplina, principalmente em escolas situadas em contextos sociais muito problemáticos com características muito próprias, influenciando esta violência e indisciplina muitos outros aspetos relativos ao ambiente escolar. Ainda segundo o mesmo autor, a escola vive dos alunos e são as atitudes e os comportamentos destes que acabam por influenciar todo o ambiente do contexto escolar. O ambiente será agradável e propício às aprendizagens se alunos e professores se sentirem bem naquele espaço, mas também o ambiente familiar pode estar, indiretamente, se não mesmo diretamente, ligado ao que se vive no ambiente escolar (Parreiral, 2009).

Ao analisarmos e ao tentarmos compreender as dinâmicas ligadas às situações de violência precisamos considerar, como já podemos verificar no ponto anterior em relação à socialização, os processos longos de socialização formal (a aprendizagem dos sistemas de regras formais e quadros de valores sociais), seja nos seus modelos e práticas de regulação da violência (programas formais de intervenção ou educação para a cidadania); e considerar por outro, os processos longos de socialização comunitária (relacionados com a aprendizagem de quadros e modelos sociais e culturais grupais) e as práticas informais de regulação da violência, resultantes dos processos de interação entre pessoas e grupos (como a família ou os grupos de pares). Se considerarmos a forma como estes processos interagem em cada momento particular, podemos olhar para a violência na escola como uma forma de ação contingente, resultante do entrecruzar dos processos de estruturação das conceções e atitudes violentas no quadro dos processos de socialização múltiplos a que as crianças estão hoje sujeitas, com os processos de regulação social da violência (Sebastião, 2013).

Na figura 1 abaixo esquematizada podemos verificar que os atores sociais (crianças e jovens) possuem mais ou menos competência para agir conforme o núcleo relacional em que se integram, tornando-se necessário analisar os processos de interação entre crianças e entre crianças e diversos tipos de adultos; considerar as especificidades dos diferentes tipos de grupos existentes dentro do núcleo relacional que é a escola; debater a forma como são construídos e levados à prática os sistemas de regras nas escolas, sejam eles produzidos localmente ou resultantes de quadros mais amplos (nomeadamente os produzidos centralmente no sistema educativo) (Sebastião, 2013).

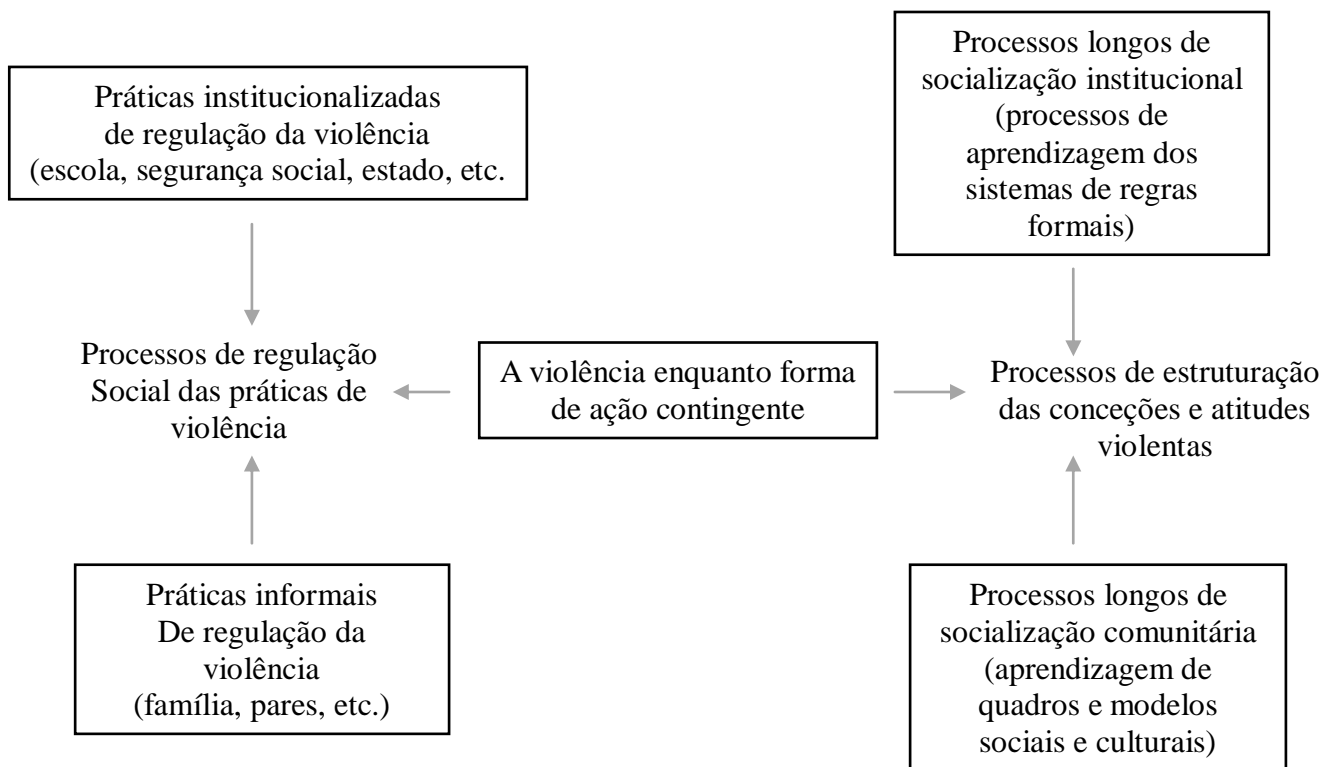


Figura 1- A violência enquanto forma de ação contingente.

Torna-se desta forma importante definir alguns desses comportamentos menos adequados verificados em contexto escolar.

No que diz respeito aos comportamentos antissociais, estes têm sido atribuídos a também fatores constitucionais uma vez que, foi com o estabelecimento de clínicas ligadas ao juizado de menores que profissionais de saúde mental puderam observar o desenvolvimento do comportamento antissocial na infância e adolescência; e ambientais ao constatar-se a grande frequência de problemas familiares e sociais na história de vida das crianças com condutas delinquentes, sendo que se formulou uma reação dessas mesmas crianças às adversidades encontradas tanto no ambiente familiar como na comunidade em volta (Bordin & Offord, 2000).

Crianças que apresentam comportamento antissocial são percebidas como socialmente incompetentes, à medida que utilizam mecanismos de interação e de

solução de problemas considerados socialmente inadequados. O termo antissocial é empregado para se referir a todo o comportamento que infrinja regras sociais ou que seja uma ação contra os outros, tais como comportamento agressivo, comportamento infrator (furto, roubo, etc.), vandalismo, mentira, ausência escolar entre outros (Bordin & Offord, 2000).

As definições operacionais de comportamento antissocial encontradas na literatura podem ser utilizadas como um ponto de partida para a caracterização da natureza ou função do padrão comportamental. Indivíduos referidos como anti-sociais apresentam comportamentos como agressividade, desobediência, oposicionismo, temperamento exaltado, baixo controle de impulsos, roubos, fugas, entre outros (Patterson, Reid & Dishion, 1992). A violência física, as ameaças e outro tipo de atitudes delinquentes, como furto, uso de drogas e ofensas associadas ao incumprimento de regras, entre elas as escolares, também são mencionadas por alguns autores (Carra, 2009; Veenstra e Dijkstra, 2011).

De acordo com alguns autores, esses comportamentos apresentam características comuns que os distinguem de outros tipos de manifestações comportamentais, e podem ser agrupados de acordo com a definição de problemas de externalização (Lambert, Wahler, Andrade & Bickman, 2001).

Os problemas de externalização estão ligados à manifestação da agressividade, impulsividade e de comportamentos delinquentes; já os problemas de internalização envolvem depressão, ansiedade, retraimento social e queixas somáticas. Assim, enquanto os problemas de internalização estão relacionados aos transtornos do humor e transtornos de ansiedade, os problemas de externalização estão associados ao desenvolvimento do transtorno da conduta e ao transtorno desafiador opositivo (American Psychiatric Association, 1994).

Essas duas categorias refletem uma distinção detetada em inúmeras análises multivariadas de problemas comportamentais e emocionais de crianças e adolescentes, que demonstraram a existência de tipos de problemas contrastantes.

Este padrão comportamental, segundo American Psychiatric Association (1994), é denominado como transtorno da conduta e definido como um padrão repetitivo e persistente de comportamento no qual são violados os direitos básicos dos outros ou normas ou regras sociais importantes apropriadas à idade. Esses comportamentos podem ser: conduta agressiva que causa ou ameaça danos físicos a outras pessoas ou a animais ou que causa perdas ou danos a propriedades; defraudação ou furto ou sérias

violações de regras. É necessário que pelo menos três desses critérios tenham estado presentes nos últimos 12 meses e pelo menos um deve ter sido observado nos últimos 6 meses.

Diversos autores têm estudado a etiologia do comportamento antissocial e indicam a sua relação com consequências comportamentais, em especial durante a infância. Segundo Sidman (1995), indivíduos antissociais aprendem a comportar-se dessa forma à medida que os seus atos produzem como consequência a remoção ou a eliminação de eventos perturbadores, ameaçadores ou perigosos, de forma que ele consiga livrar-se, fugir, esquivar-se ou diminuir a frequência ou a intensidade de uma estimulação considerada negativa.

Comportamentos externalizantes com componentes anti-sociais frequentemente se desenvolvem em contextos de adversidade ambiental. Investigações para elucidar a origem e o curso de desenvolvimento dos problemas têm convergido para uma conceção multifatorial e transacional, em que as manifestações externalizantes refletem processos de trocas contínuas entre características da criança nas interações sociais e características dos cuidadores e seu contexto social/ecológico (Olson, Bates, Sandy & Lanthier, 2000).

Outro dos comportamentos adotados pelas crianças em contexto escolar, segundo Garcia (2009) são as incivildades que se referem às condutas que se opõem às regras de boa convivência, neste caso dentro do contexto escolar. As incivildades abrangem, assim, comportamentos desafiantes que rompem regras e esquemas da vida social, como por exemplo e das mais usuais pelos profissionais de ensino, as “faltas de respeito”. No espaço escolar as incivildades são uma forma de contestação da ordem escolar, de violência, que ameaçam o funcionamento da escola e a convivência que ali ocorre (Garcia, 2009).

Segundo Debarbieux e Blaya (2001), as incivildades seriam violências antissociais, quando mais traumáticas, pois silenciadas e banalizadas para proteção da escola, tomando muitas vezes a forma de violência simbólica. Para o autor as incivildades passariam a ser consideradas antissociais quando passadas para o ato propriamente dito. Assim sendo, percebe-se que apesar destes dois comportamentos menos adequados serem distintos, acabam por estar interligados.

De acordo com Charlot (2002) a noção de incivildades, deriva e é um conceito amplo da indisciplina, que segundo o autor reflete desacordos em relação a acordos e expectativas sociais, na esfera das relações entre as pessoas, bem como no campo das

relações desses com o conhecimento. Também Lourenço e Paiva (2004) nos falam do termo indisciplina como todo e qualquer tipo de comportamento que seja contrário às regras, leis e normas estabelecidas numa instituição. Quando nos referimos ao espaço escola, indisciplina acontece todas as vezes que os alunos desrespeitem alguma norma imposta pela escola, sendo considerados dessa forma, por alunos indisciplinados. Segundo Charlot (2002), as incivildades vão de encontro aquilo que entende por indisciplina, ou seja, são condutas que as crianças adotam que se contrapõem às regras de boa convivência.

As incivildades englobam, portanto, comportamentos desafiantes que rompem regras e esquemas da vida social, sejam silenciosos ou explícitos acordos sociais. Mas as chamadas incivildades não rompem, necessariamente, com acordos, regras e esquemas pedagógicos, como acontece com a indisciplina. Antes, rompem com expectativas do que pode estar a ser implicitamente esperado como boa conduta social (Charlot, 2002).

No espaço escolar as incivildades atendem a diferentes finalidades e expressam-se de formas complexas. Seja como forma de contestação da ordem escolar, ou como violência, as incivildades ameaçam o funcionamento da escola e a convivência que ali ocorre (Abramovay, 2002).

Outro dos vários comportamentos presentes na atualidade são as condutas delinquentes. A delinquência não é um tipo de comportamento considerado atual, durante muitos séculos, as crianças não reclamavam um auxílio especial, uma vez que estas eram tratadas com desapego e impiedade. Conseqüentemente, esse desinteresse por parte dos adultos originou o aparecimento de comportamentos desviantes (Ferreira, 1997).

Segundo o mesmo autor ao falar de delinquência juvenil reporta para um fenómeno amplo que abarca todo o tipo de infrações que são cometidas durante a infância.

Tal como o autor acima referido, também Negreiros (2001), menciona que a delinquência deixou de ser vista como um acontecimento estático no tempo e na atualidade, é encarada como um problema social.

No que diz respeito à definição do termo delinquência, este pode ser definido de duas formas distintas: juridicamente ou associada à definição de comportamento antissocial, já atrás referido (Negreiros, 2001). Por sua vez, Matos, Simões, Gaspar e Negreiros (2009) certificam que os comportamentos desviantes podem ser diferenciados: o comportamento antissocial do comportamento delinquente. O

comportamento antissocial refere-se a atos que vão contra as normas instituídas mas que podem não ser encarados como crime, tal como vimos anteriormente; já o comportamento delinquente para os autores envolve diretamente o contato com os tribunais.

Tal como referido anteriormente, percebe-se que a delinquência passou a ser um fenómeno com definições legais que envolvia diretamente um contato oficial com os tribunais (Negreiros, 2001).

A delinquência juvenil tem sido considerada como uma perturbação psicossocial do desenvolvimento, que deve ser compreendida pela sua complexidade, já que a sua exteriorização ocorre a partir de fatores contextuais, biológicos e sociológicos (Hutz e Silva, 2002). Os comportamentos delinquentes geralmente associam-se aos estratos sociais. Estes comportamentos são associados às crianças de nível sócio-económico baixo, às crianças institucionalizadas ou de rua (Hutz, 2005).

Um baixo envolvimento dos pais nos cuidados dos filhos, institucionalização na infância, envolvimento com grupos de pares violentos, fragilidade ou a ausência da figura paterna e o uso de práticas educativas assentes na violência são factores preditores da delinquência juvenil (Loeber e Dishion, 1983; Assis e Constantino, 2001; Scaramella, Conger, Spoth e Simons 2002).

A gravidade dos comportamentos delinquentes é variável. Alguns comportamentos são graves na medida em que desafiam valores institucionais e sociais; outros são considerados mais comuns, não constituindo ameaça para esses valores, mas são considerados suficientemente ofensivos para a sensibilidade dos outros, podendo por isso justificar a intervenção legal. Crimes são sempre delinquência quando cometidos por menores, exceto quando o crime é cometido por alguém tão novo para poder ser considerado responsável por ele. Outros atos apenas são ilegais quando cometidos por menores. Atos muito valorizados e encorajados, como a liberdade de trabalhar, de casar, de mobilidade espacial ou de consumo de álcool, são considerados ilegais abaixo de uma determinada idade (Ferreira, 1997; Negreiros, 2001).

No que diz respeito à caracterização das principais explicações do fenómeno, condutas delinquentes, estas podem ser agrupadas em torno de duas abordagens: a do delinquente subsocializado ou do controlo social e a do delinquente socializado ou da identidade (Ferreira, 1997; Benavente, 2002).

Segundo os mesmos autores, a primeira é derivada principalmente das teorias que sublinham a importância do controlo social. A causa fundamental da delinquência reside

na ausência relativa de laços fortes entre a criança e a ordem social. Esses laços implicam relações com os outros e com as instituições convencionais, envolvimento com orientações e fins legítimos e crença na legitimidade da ordem legal. A presença destes elementos inibe o aparecimento da delinquência na medida em que assegura o controlo externo e interno. Quanto menos sujeito a esse controlo, mais o indivíduo tende para a delinquência.

A segunda imagem de delinquência descreve o delinquente socializado. A delinquência, neste caso, explica-se através da aprendizagem de comportamentos socialmente desviantes através da exposição às ações dos outros. Em consequência da dinâmica de aprendizagem, essas ações são tomadas pela criança como modelos para as suas próprias ações. O comportamento de imitação tende a tornar-se mais frequente quando gera consequências positivas do que quando não tem consequências ou quando elas são negativas. Esta exposição a definições delinquentes está mais difundida junto de segmentos da população mais vulneráveis a sentimentos de frustração e de injustiça relativa pelo facto de não terem acesso legítimo a objetivos e oportunidades culturalmente determinados. A existência desses sentimentos leva frequentemente à rejeição dos objetivos convencionais da sociedade e, por vezes, ao envolvimento com meios ilegítimos de os obter (Ferreira, 1997; Benavente, 2002).

Segundo Hirschi (1969) é importante a análise dos laços que a pessoa mantém com o seu ambiente social (teoria do vínculo social). Seguindo esta ideia do autor para que a pessoa não cometa atos transgressores, este teria de possuir laços sociais bastante sólidos que o unissem à sociedade. A família, a escola bem como o envolvimento em atividades convencionais aumentariam a probabilidade da criança optar por atuar de forma normativa (Dias & Andrade, 1997; Born, 2005).

Importa referir que na literatura os termos delinquência e comportamento antissocial são frequentemente utilizados como sinónimos, o primeiro sendo aplicado na investigação clínica e criminológica como se de um diagnóstico clínico se tratasse. De facto, o termo delinquência é uma designação jurídica, referindo-se à transgressão das leis, enquanto o termo comportamento antissocial é mais abrangente, referindo-se a atos transgressivos ou a violações de normas ou de expectativas sociais que são considerados inapropriados porque danificam outros e a sociedade (Matos, 2002; Rutter, Giller, & Hagell, 1998; Sá, 2002; Vermeiren, 2003).

Os meios de comunicação social evidenciam, cada vez com maior frequência, episódios de indisciplina e violência nas nossas escolas. Perante estes comportamentos,

alguns professores revelam uma certa ansiedade quanto ao funcionamento da escola, os pais estão preocupados com o que possa suceder aos seus filhos e os alunos sentem-se inseguros (Veiga, 2007). A maior visibilidade e frequência das manifestações deste fenómeno, bem como a preocupação evidenciada pelos diversos intervenientes no processo educativo começaram a despertar o interesse dos investigadores. Estrela (1994), Freire (1995) e Silva (1998), nos seus estudos, equacionam as questões da indisciplina de uma forma dinâmica. Relacionando um conjunto de variáveis envolvidas e centrando a investigação no aluno, avaliam a forma como este percebe e entende esta problemática e procuram conhecer a sua perspetiva acerca deste fenómeno. Na sequência de estudos mais tradicionais sobre delinquência juvenil e conduta antissocial realizados por Quay (1987), nos últimos anos tem sido desenvolvido um outro tipo de investigação e de programas de intervenção sobre agressividade entre pares em contexto escolar (Olweus, 1993; 1997).

Por sua vez, outros estudos realizados em diferentes países têm permitido constatar que a indisciplina e a violência escolar constituem o principal problema da escola atual e aquele que mais focaliza a atenção de todos os intervenientes no processo educativo e da sociedade em geral, quer pelos contornos de que se revestem, quer pelas suas repercussões na realidade atual e futura (Veigas, 2007).

De forma geral, quando se fala e estuda a violência escolar, segundo Debarbieux (1996; Lopes, 2003), deve-se considerar: os crimes e delitos tais como furtos, roubos, assaltos, tráfico e consumo de drogas, entre outros e conforme qualificados pelo código penal; as incivildades, sobretudo, conforme definidas pelos atores sociais; o sentimento de insegurança resultante dos dois componentes precedentes, mas, também, oriundo de um sentimento mais geral nos diversos meios sociais de referência para a criança, todos estes comportamentos abordados acima.

A vulnerabilidade da escola a várias violências, macrossociais, segundo o mesmo autor viria aumentando também sua perda de legitimidade como lugar de produção e transmissão de saberes, quando contraposta ao alcance social, ampliação do propósito e do acesso de novos meios de formação. As escolas estão mais vulneráveis a fatores e problemas externos (como o desemprego e a precariedade da vida das famílias nos bairros pobres). Ele menciona, também, o impacto da massificação do acesso à escola, a qual passa a receber jovens negativamente afetados por experiências de exclusão e pertencimento a gangues, o que implica consequências para todos os membros da comunidade escolar: alunos, pais e professores (Debarbieux, 1999; Lopes, 2003). Esses

fatores externos de vulnerabilidade se somam aqueles decorrentes do aumento das condutas delinquentes e de incivildades na escola.

De acordo com os resultados de algumas investigações (Crick & Dogge, 1994), são as características individuais dos agressores e das vítimas, ou seja a presença de patologias, a falta de competências sociais ou as características da família que geram a violência escolar. Porém, os resultados de outros estudos permitiram concluir que a violência escolar parece resultar de uma gestão errada do grupo de alunos (Roland, 2000) e da cultura de escola (Debarbieux, 1999), já que este fenómeno varia muito de escola para escola, independentemente das características socioeconómicas e do tamanho do estabelecimento de ensino (Olweus, 1993; Debarbieux, 1999; Blaya, 2003). Reynolds, Johns e Leger (1976), com as suas pesquisas sobre a influência das características da escola no desenvolvimento da violência escolar, bem como Mortimore, Sammons, Ecob, Stoll e Lewis (1988), Hanewinkel (2004), com os seus estudos que versam os problemas de comportamento, concluíram que a qualidade do clima (educacional e social) das escolas influencia significativamente a violência.

De realçar ainda que alguns estudos têm prestado grande atenção a aspetos muito específicos da escola, como a existência de grupos ou culturas delinquentes entre os alunos, a distribuição ou concentração dos alunos problemáticos em turmas especiais, o envolvimento das famílias nas atividades da escola, os modelos pedagógicos (mais ou menos diretivos) utilizados, a formação dos professores ou o desenvolvimento de uma cultura ou sentido de “comunidade” na própria escola. (Sebastião, 2001; Veiga, 2001; 2007). Qualquer destes aspetos parece desempenhar um papel importante no (bom) funcionamento escolar dos alunos e na prevenção ou redução do seu comportamento antissocial e também da delinquência. De facto, vários estudos têm posto em evidência que programas de intervenção centrados nas regras da escola, no controlo dos comportamentos ou disciplina e nos prémios reservados aos comportamentos positivos na sala de aula levaram à redução dos comportamentos anti-sociais (Gottfredson, 2001). A escola é, pois, uma instituição que, pela maneira como está organizada e funciona, pode promover o desenvolvimento social ou delinquente dos seus alunos.

Assim, diversos fatores da escola podem afetar negativamente o desempenho escolar dos alunos, originar conflitos com colegas e professores, aumentar os riscos de abandono escolar, facilitar o aparecimento de uma cultura desviante e conseqüente envolvimento na delinquência juvenil, dificultar a entrada no mundo do trabalho e reproduzir outras manifestações de inadaptação social (Gottfredson, 2001).

No entanto, em Portugal, à exceção de algumas experiências de intervenção e de foro mais preventivo dos comportamentos anti-sociais, em crianças e jovens em contexto escolar, que têm sido levadas a cabo a nível de escola, poucos resultados têm sido divulgados. Esta situação deve-se ao facto de, este ser um campo de análise que em Portugal está agora a começar a conquistar algum terreno a nível da investigação (Parreiral, 2009).

Embora os fatores externos tenham impacto e influência sobre a violência escolar, é preciso tomar cuidado com o facto de que, dentro da própria escola, existem possibilidades de lidar com as diferentes modalidades de violência e de construir culturas alternativas pela paz, adotando estratégias e capital da própria escola (Debarbieux, 2007).

Segundo Sapienza e Pedromônico (2005) ao falarmos dos fatores externos e internos reporta-nos para a exposição aos fatores de risco e de proteção, sendo que os fatores de risco afetam negativamente o desenvolvimento da criança, acarretando problemas, principalmente de comportamentos menos adequados.

1.3.1. Fatores de risco e proteção para comportamentos problemáticos

Segundo Reppold, Pacheco, Bardagi e Hutz (2002), uma criança será considerada em situação de risco quando estiver exposta a riscos psicossociais que possam comprometer seu desenvolvimento (violência intrafamiliar, famílias destruídas, negligência, entre outros). A exposição a fatores de risco pode agravar condição de vulnerabilidade, potencializando situações de risco ou mesmo impossibilitando que as pessoas respondam de forma satisfatória às adversidades da vida.

Segundo o mesmo autor, essas adversidades da vida, considerados como quaisquer mudanças no ambiente que normalmente induzem a um alto grau de tensão e interferem nos padrões normais de resposta do indivíduo, têm sido associados a uma grande variedade de distúrbios físicos e mentais. Barnett (1997) afirma que nenhum outro fator de risco tem uma associação mais forte com a psicopatologia do desenvolvimento do que uma criança maltratada, ou seja, o abuso e a negligência causam efeitos profundamente negativos no curso de vida da criança. Segundo tal autor, as sequelas do abuso e da negligência abrangem grande variedade de domínios do desenvolvimento, incluindo as áreas da cognição, linguagem, desempenho académico e desenvolvimento sócioemocional.

Segundo Farrington (2001) os fatores de risco são encarados como uma das estratégias mais importantes para detetar e prevenir fenómenos como o da delinquência juvenil. Matos, Simões, Gaspar e Negreiros (2009) mencionam que os fatores de risco traduzem-se em fatores que levam os jovens a enveredar por condutas desadequadas.

Os fatores de risco mais importantes na faixa etária dos 8 aos 10 anos para originarem futuros delinquentes são a criminalidade na família, comportamentos de risco, baixa escolaridade, pobreza e má educação por parte dos pais (Farrington *et al.*, 2006).

Fonseca (2007) esclarece que, ao falarmos de fatores de risco, devemos considerar que estes são intrínsecos ao indivíduo (género, idade, carácter, recursos cognitivos entre outros) mas também ao seu meio ambiente (pais, família, escola, comunidade). Em simultâneo, surgem os fatores de proteção, que amortecem ou eliminam os efeitos provocados pelos fatores de risco. Novamente, estes podem ser intrínsecos ao sujeito (auto-estima, capacidades interpessoais, autocontrolo, facilidade em pedir ajuda) ou provenientes do meio exterior (ambiente familiar, pessoas e modelos de referência, atividades extra).

Segundo Rutter (1985) os fatores de proteção são todas as características quer individuais quer sociais que a criança possui que melhoram ou potenciam uma atitude objetiva e positiva face aos fatores de risco. Assim como os fatores de risco, também os de proteção podem ser considerados em contexto familiar, individual e em contexto social. Ainda segundo Rutter (1985), estes fatores de proteção alteram a reação à condição quando é apresentado o risco, no sentido em que reduz o efeito do risco e as reações negativas na vida da criança. Assim sendo, os fatores de proteção mostram-se eficazes com a disponibilidade, acessibilidade e qualidade dos suportes familiar e social.

De acordo com alguns estudos dizem-nos que, crianças procedentes de famílias de nível socio-económico muito baixo, conseguem desenvolver projetos futuros de uma forma melhor quando vivenciam experiências positivas na escola (Rutter, 1993). No entanto, segundo o mesmo autor, é maior a probabilidade das crianças que proveem de famílias desestruturadas apresentarem problemas de comportamento, principalmente em contexto escolar.

Assim sendo, Webster-Stratton, Reid e Stoolmiller (2008), defendem a importância de se implementarem medidas de prevenção particularmente pensadas para promover os fatores de proteção e reduzir os de risco nas escolas, sobretudo os relacionados com crianças social e economicamente desfavorecidas.

Alguns fatores de proteção são fundamentais ao desenvolvimento segundo Masten e Garnezy (1985), os atributos como autonomia, auto-estima, bem-estar subjetivo e orientação social positiva, além de competência emocional, representação mental de afeto positivo e inteligência; rede de apoio social, com recursos individuais e institucionais, que encoraje e reforce a pessoa a lidar com as circunstâncias da vida; e coesão familiar, ausência de negligência e possibilidade de administrar conflitos, com a presença de pelo menos um adulto com grande interesse pela criança, e presença de laços afetivos no sistema familiar e/ou em outros contextos que ofereçam suporte emocional em momentos de adversidade.

Poletto e Koller (2002) mencionam que a rede de apoio social e afetiva apresenta estrutura e funcionamento de proteção. Em concordância com essa ideia, Anthony e Cohler (1987) apontam a importância da flexibilidade dos sistemas ecológicos para garantir a proteção e este suporte social pode ser a escola, o trabalho, os serviços de saúde, entre outros.

Por todos os aspectos acima referidos, a escola é vista como uma instância essencial na vida das crianças e adolescentes, tornando-se assim bastante importante definir um processo de avaliação das escolas que permita a melhor identificação e adoção de medidas adequadas à realidade de cada escola em particular (Jenkin, Jones & Lord, 2000).

Neste capítulo procurou-se deste modo conceptualizar, fundamentar e contextualizar teoricamente todo o processo inerente à escola e aos membros nela existente. O próximo capítulo visa abordar precisamente a importância de avaliar a escola, os programas e estudos efetivados no contexto escolar, bem como a utilidade do parecer dos profissionais de ensino.

Capítulo II

A necessidade de avaliar a escola

2.1. A escola como meio a avaliar

As rápidas e profundas transformações que a sociedade vem sofrendo exigem, da parte do sistema educativo das escolas, uma permanente atitude de atualização e renovação. Torna-se importante definir antes de mais, o que é a avaliação, sendo que esta propiciará a compreensão necessária para garantir a retificação e a mudança (Azevedo, 2002).

Fernandes (2007) alerta para o risco de que a avaliação se vulgarize e se transforme num mero procedimento de controlo burocrático-administrativo, em vez de um potente processo de regulação e de melhoria. Neste sentido, o autor defende que, mais do que render-se a uma simples lógica de prestação de contas, um dos desafios que hoje se coloca à avaliação no geral, e das escolas, em particular, é que contribua para a transformação e real melhoria da vida dos processos, das pessoas, das instituições e das sociedades.

Segundo Stufflebeam (2003) as avaliações que assumirem essa finalidade “transformadora” caracterizam-se pelos elevados índices de participação por parte dos diferentes intervenientes e são consideradas mais promissoras para o presente século.

Segundo Guerra (2002) há cinco motivos para se proceder à avaliação das escolas. Primeiro a necessidade de haver uma reflexão sistemática sobre a qualidade dos projetos que são planificados e praticados nas escolas; segundo para se compreender a complexidade da organização escolar que não é só traduzível pela análise dos resultados escolares; terceiro por uma questão de ética e responsabilidade social, pois, as escolas lidam com bens públicos e privados e devem prestar contas sobre a forma como os utilizam; quarto para os profissionais que trabalham na organização poderem melhorar e aperfeiçoar o seu desempenho; por último, pela necessidade de haver uma melhoria nas práticas educativas.

Tal como no capítulo acima referido, no atual mapa neoliberal da globalização, os mecanismos de avaliação têm vindo a constituir-se cada vez mais como esquema de governo das organizações e dos agentes institucionalmente situados, funcionando também como instrumentos quer de descrição, quer de prescrição de critérios e indicadores sociopolíticos, organizacionais, económicos, entre outros, servindo ainda à definição das regras que regulam as práticas escolares e educativas (Simões, 2007).

Numa dinâmica que, não sem ambivalências, aparenta afastar-se da imagem clássica de exclusivo controlo disciplinar, a atual mudança educacional apela com insistência para novos padrões importantes para o contexto escolar, tais como, alguns lugares do cuidado ético que deve enquadrar os desempenhos das escolas, a transparência de processos, integridade da gestão pedagógica, práticas de melhoria, comparação de experiências como oportunidade de aprendizagem, otimização de resultados e responsabilização pelo desenvolvimento de projetos de autonomia. Isto significa que para além de todo o esforço que deve existir do corpo educativo de uma escola, é atualmente estabelecido, como fator de qualidade e sucesso a avaliação dos meios utilizados e dos resultados obtidos, devendo daqui resultar mudanças que possibilitem a todos os atores envolvidos a contextualização de práticas que potenciem a reconstrução permanente da ação educativa (Simões, 2007; Coelho, Sarrico & Rosa, 2008).

Todas estas transformações ocorridas no sistema educativo vão também de encontro à valorização do não escolar como complemento à educação escolar, salvaguardando sempre funções/papéis de educação que se devem continuar a manter em ambiente escolar e a formação (Pallhares, 2009).

Segundo Eccles e Gootman (2002) a participação em atividades extracurriculares, tais como desporto, artes, oficinas, entre outras, podem proporcionar oportunidades diversas para o crescimento e desenvolvimento das crianças e adolescentes. Estes autores consideram que os horários regulares, a orientação de um profissional de ensino, a importância e criação do desenvolvimento de competências, toda a atenção que requer o envolvimento na atividade que está a realizar, as oportunidades que se concebem e o feedback contribuem para o desenvolvimento positivo dos jovens estudantes.

De encontro ao que Guerra (2002) mencionou acerca das razões da importância da avaliação às escolas, Simões (2007) e Bolívar (2003) sistematizam sucintamente duas razões para avaliar o serviço educativo prestado pelas escolas.

A primeira segue uma razão genérica que postula que se deve levar à prática a responsabilidade coletiva de assegurar a qualidade de um serviço público de todos e para todos. Neste sentido, avaliar o serviço escolar deve obrigar toda a comunidade educativa a conhecer e a participar nas funções coletivas que lhe são específicas. Avaliar a escola é também avaliar a comunidade e o meio envolvente (Sanders & Davidson, 2003; Stoffebeam, 2003; Bolívar 2003; Simões, 2007).

A segunda razão para a avaliação pública do serviço educativo tem um carácter mais específico. Trata-se do exercício de uma responsabilidade que diz respeito ao

desenvolvimento profissional dos professores e à identidade educativa das escolas. Mais do que lugar de simples circulação de informação, a organização escola é um espaço sociocultural de reconstrução de conhecimentos. Deste modo, o sistema escola depende menos de tecnologias uniformes de gestão e mais da qualidade das vinculações entre os diferentes agentes educativos. Por isso, ganha centralidade a regulação interna dos apoios dados aos desempenhos de cada um, das relações de confiança estabelecidas, das vinculações geradas aos projetos de trabalho (Bolívar, 2003; Simões, 2007).

Neste sentido, o mesmo autor considera imprescindível e necessária a avaliação das escolas. Sendo que, se torna preocupante que, recentemente, ainda não se tenha levado a cabo uma avaliação surgida espontaneamente da necessidade de conhecer e de melhorar, inerente à dinâmica de planificação, intervenção e mudança da escola.

2.2. O que avaliar na escola

Apesar de todas as experiências de avaliação levadas a cabo em Portugal nas últimas décadas, não parece que estas tenham induzido mecanismos sistemáticos de auto-avaliação e melhoria contínua nas escolas (Coelho, Sarrico e Rosa, 2008). Por isso, importa apresentar aqui algumas experiências em que a investigação se dedicou à análise das escolas, a fim de melhor perceber o seu funcionamento.

Assim sendo, importa agora referir alguns dos estudos levados a cabo nas escolas, de que são exemplo alguns estudos sobre a violência realizados em Portugal, nos quais se podem considerar duas abordagens diferentes. Na primeira abordagem, foca-se a indisciplina, tomando como objeto as diferentes situações e comportamentos (sejam violentos ou não) que não estão de acordo com as regras de carácter social e escolar vigentes em cada escola (Estrela, 1986; Amado, 1989; 2001; Veiga, 1996; 2001; Freire, 1995; 2001). Na segunda abordagem, enquadram-se os estudos sobre a violência, considerada como um fenómeno específico, destacando o seu carácter social e psicológico (Almeida, 1995; Pereira, Almeida, Valente & Mendonça, 1996; Costa & Vale, 1998).

Um estudo realizado por Amado (1991) em escolas portuguesas revelou que a indisciplina, ao integrar comportamentos e atitudes que perturbam e inviabilizam o processo de ensino-aprendizagem, representa um dos fatores responsáveis pelo insucesso escolar. Outras análises, como a de Fonseca (1992), revelaram que o grupo de crianças com comportamentos delinquentes apresentava um índice bastante mais elevado de comportamentos antissociais do que o grupo de crianças ditas “normais”, ou

seja, as que apresentavam condutas normativas. Por outro lado, verificou-se que os comportamentos mais comumente apresentados eram faltar à escola, falar em situação inadequada e tratar mal as pessoas, danificar os materiais da escola, beber álcool, roubar/furtar objetos de casa, entrar em zonas proibidas, ter condutas desonestas e agredir nos colegas.

Antunes (1995) realizou um estudo que permitiu verificar a existência de uma relação entre a adaptação dos jovens à escola e a percepção de apoio, quer dos pais, quer dos professores. Os dados recolhidos apontaram o facto de os alunos que com menos apoio familiar, terem mais tendência para a violência.

Estudos recentes mostram que em vários países, nas últimas décadas, se os pais se envolverem na educação dos filhos, eles por ora, obtêm melhor aproveitamento escolar. De muitas variáveis que se estudaram, o envolvimento dos pais no processo educativo foi a que obteve maior impacto, estado este impacto presente em todos os grupos sociais e culturais. A comunicação entre professor e pais do aluno aparece como o primeiro, constituindo a forma mais vulgar de colaboração (Marques, 2001).

Estudos desenvolvidos por Amado (1989) e por Freire (2001) mostraram que, a violência entre alunos e professores é muito pouco significativa. O mesmo não se pode dizer relativamente à violência entre alunos, essencialmente levado a cabo por rapazes. Em relação às salas de aulas, estas situações (violência) ocorreram apenas em contextos específicos e com determinados professores (liderança permissiva, elevado absentismo do professor, cultura de escola caracterizada pela desresponsabilização geral). O tipo de violência mais utilizado foi a agressão verbal, que se manifestava, geralmente, de forma ocasional, ou seja, raras vezes teve um carácter de agressão sistemática.

Veiga (2007) refere um estudo sobre a violência nas escolas portuguesas, realizado por Costa e Vale (1998), os dados obtidos permitiram apurar que as agressões mais referidas foram a agressão física e a agressão verbal. Estudos realizados por Pereira, Mendonça, Neto, Valente e Smith (2004) e Martins (2005) verificaram que estão presentes problemas de agressão e vitimação em algumas escolas em análise. As práticas de agressão/vitimação consistiram, principalmente, em chamar nomes, insultar, dizer mal dos outros, lesar fisicamente e tirar coisas aos colegas.

Nas últimas décadas do século XX, o aumento de estudos sobre os fatores associados à delinquência juvenil gerou um incremento na quantidade e qualidade de informação, relativamente ao tipo e à incidência de infrações cometidas por adolescentes. Tais investigações tiveram na base estatísticas oficiais sobre delinquência

juvenil (Bender & Losel, 1997; Jonson-Reid & Barth, 2000; Loeber & Dishion, 2001; Mulvey, Arthur, & Reppucci, 1993) e estudos epidemiológicos, quer transversais, quer longitudinais (Crosnoe, Erickson, & Dornbusch, 2002; Espiritu, Huizinga, Crawford, & Loeber, 2001; Fergusson, Wanner, Vitaro, Horwood, & Swain-Campbel, 2004; Jessor, Vandebos, Vanderryn, Costa, & Turbin, 1995; Peiser & Heaven, 1996) contribuindo para um aumento substancial no conhecimento das causas e dos fatores que influenciam a perpetuação da delinquência na vida adulta.

Mais recentemente, observou-se também, um interesse crescente pelo estudo das diferenças individuais e dos fatores contextuais enquanto determinantes do desenvolvimento de comportamento antissocial ao longo do tempo (Caspi, 2000; Loeber & Farrington, 2001; Rutter, Giller & Hagell 1998; White, Bates, & Buyske, 2001). Os resultados destes estudos, ao destacarem a versatilidade e o polimorfismo do comportamento delinvente, contribuíram para que as teorias sobre o desenvolvimento de um percurso de vida delinvente baseadas numa única dimensão de fatores causais tenham vindo a perder consistência. Outros fatores de risco individuais e psicossociais para o desenvolvimento de comportamento antissocial na adolescência têm sido identificados, nomeadamente, o uso de drogas, uma história familiar de comportamentos de alto-risco, a falência da supervisão parental, expectativas parentais negativas em relação ao adolescente, castigos inconsistentes ou excessivamente severos, conflitos familiares, violência doméstica, a falta de investimento escolar, o insucesso escolar, a imaturidade emocional (baixo auto-controlo, agressividade e impulsividade), os pares anti-sociais e os comportamentos disruptivos com início na infância (Bender & Losel, 1997; Born, Chevalier, & Humblet, 1997; Lane, Beebe-Frankenberger, Lambros, & Pierson, 2001).

Assim, muitos dos estudos realizados tendem a suportar uma conceptualização socio-ecológica da delinquência juvenil, a qual sugere que esta é multideterminada pela inter-relação recíproca e dinâmica das características do indivíduo e dos sistemas sociais chave (a família, o grupo de pares, o contexto escolar e o contexto comunitário mais vasto) (Agnew, 2003; Bender & Losel, 1997; MacCrystal, Higgins, & Percy, 2006; Tarolla, Wagner, Rabinowitz, & Tubman, 2002).

De acordo com Boardman (2004), modelos de estudo que utilizam perspetivas socioculturais, ou seja, baseados no pressuposto de que as crianças aprendem pela participação em contextos sociais, têm sido utilizados com o propósito de averiguar a maneira pela qual os alunos se desenvolvem social e academicamente, ao invés de

focalizarem as diferenças individuais. Coll e Solé (1995) afirmam que, historicamente, o estudo da interação professor-aluno passou por várias etapas, com métodos e objetos de pesquisa distintos. A eficácia docente tem sido abordada de maneiras diferenciadas no decorrer da história. Os estudos iniciais visavam identificar as características pessoais dos professores como responsáveis por essa eficácia, tendo tais investigações sofrido fervorosas objeções. Num momento posterior, procurou-se identificar métodos de ensino eficazes com o mesmo intuito, deparando-se com dificuldades de ordem teórica e metodológica. Retomou-se, então, o valor do que ocorre realmente em sala de aula, ou seja, a interação entre professor e alunos, demandando o uso de instrumentos mais eficazes.

Para Birch e Ladd (1997), a perspectiva do professor fornece informações valiosas que enriquecem a compreensão da relação que mantém com a criança no ambiente escolar. Para os autores, as percepções sobre a qualidade da relação docente/discente estão associadas ao desempenho das crianças nas atividades académicas, ao seu ajustamento socio-emocional, à evasão escolar e aos relatos dos professores acerca da variabilidade da adaptação escolar.

Num estudo realizado por Arroiteia, Pardal, Costa, Martins, e Neto Mendes (1997) procuraram conhecer a interação escola-comunidade tendo em conta a identificação das características e dinâmicas sociais do território e a adequação das respostas escolares aos interesses socioeconómicos da comunidade local. Os autores verificaram a existência de uma escola concebida sem atendimento à especificidade da população local, não se verificando articulação com as necessidades próprias de uma sociedade em mudança e não se observando qualquer indício de transformação por parte das empresas locais que apelasse a possíveis ligações entre o mundo do trabalho e a educação/formação.

Num estudo que teve como objetivo implementar uma proposta de cooperação entre diferentes parceiros locais, reconfigurando a organização educativa e social com forte intervenção das políticas locais, Lopes (2003) concluiu ser possível desenvolver práticas socioeducativas, organizadas em cooperação e com diferentes parcerias, as quais produzem alterações concretas na proteção e reedificação de património artístico e cultural local e, também, na melhoria das condições físicas na escola.

Já o estudo de Rodrigues (2008) baseou-se numa tentativa de aprofundar e compreender a dinâmica da estratégia em parceria com o contexto local, procurando investigar se a mesma é um instrumento eficaz e articulador das medidas de intervenção

local e se contribui para o fomento de mecanismos de cooperação e interajuda entre os atores envolvidos no processo de desenvolvimento local. Concluiu que o envolvimento da sociedade civil e a maior autonomia de desenvolvimento local só poderão produzir resultados eficazes e adequados se os atores tomarem consciência do trabalho em parceria e o interiorizarem nas suas culturas organizacionais e nas suas práticas. Constatou ainda que, o envolvimento e dinamização das estratégias delineadas na parceria dependem da coordenação, requerendo um envolvimento e capacitação dos parceiros locais intervenientes. O planeamento das ações de melhoria e a delineação de estratégias envolvem os atores, num esforço de cumprimento das metas e objetivos a que se propuseram.

Na avaliação que a OCDE (2007) produziu das relações da escola com a comunidade envolvente, em Portugal, considera-se também que a representação dos diferentes grupos da comunidade educativa, nomeadamente pais e encarregados de educação, é bastante resumida e que o recrutamento dos seus representantes é feito, essencialmente, junto de grupos sociais reduzidos e, não raro, de pais e mães que são professores.

Os autores Barbosa, Campos e Valentim (2011) realizaram um estudo que visava avaliar as perceções das docentes quanto à relação professor-aluno. Apesar de as docentes terem avaliado a relação professor-aluno como positiva, afetuosa e pouco conflituosa, o cenário não tende a ser tão positivo ao se considerar o sexo, a idade e a presença de necessidades educativas especiais.

Buyse, Verschueren, Doumen, Damme e Maes (2007) afirmam que, em muitos estudos, tanto os comportamentos externalizantes quanto os internalizantes colocam em risco a qualidade da relação com o docente. Baker (2006) destaca que comportamentos externalizantes se associam mais comumente a uma relação negativa entre o professor e o aluno.

Silva (2002) procurou analisar, segundo uma perspetiva sociológica, a relação entre a indisciplina e a prática pedagógica dos professores. Nessa investigação verificou-se que a indisciplina parecia estar relacionada com a posse, por parte dos alunos, da orientação específica de codificação para a vertente reguladora da prática pedagógica das professoras e com as disposições sócio-afectivas para essa prática (Silva, 2002; Silva & Neves, 2004; 2006).

No que diz respeito ao sentimento de insegurança e exposição à violência (delitos e incivildades), estas verificam-se, sobretudo, em escolas inseridas em contextos sociais

desfavorecidos. As conclusões de algumas investigações já realizadas permitem-nos questionar estas conceções (Debarbieux 1999; 2007; Sebastião, 2001).

Segundo os mesmos autores apesar do sentimento de insegurança, os delitos e incivildades possam ser mais frequentes nas escolas integradas em meios sociais mais desfavorecidas, nada nos pode levar a concluir que os alunos destas escolas são “por natureza” mais violentos. O que pode ajudar a explicar esta situação de “maior violência” é o facto de em escolas de meios desfavorecidos se tornar mais evidente o contraste/confronto entre quadros culturais e organizacionais da escola e as heranças culturais e trajetórias escolares dos alunos.

Numa investigação realizada pela McKensey e Company (2007), foram comparados os 20 sistemas escolares que, a nível mundial, alcançam melhores resultados e relevaram a importância da cultura e do clima da própria escola enquanto fatores determinantes para o sucesso escolar, mas também o papel das lideranças enquanto alicerce da qualidade do ensino que é prestado. Um dos grandes contributos deste trabalho para a compreensão dos fatores do sucesso escolar é que, sem desvalorizar outras variáveis de contexto que, positiva ou negativamente, concorrem para o sucesso dos alunos, o estudo centra-se na escola e no que esta pode fazer para promover, garantir e sustentar o sucesso escolar. O estudo destaca quatro variáveis cuja influência é mais marcante para que estes sistemas de ensino sejam tão bem sucedidos: a qualidade dos professores; a excelência dos processos de ensino que são utilizados; o acompanhamento que é dado aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem; e, finalmente, o papel das lideranças na promoção da qualidade.

Se numa primeira vaga de estudos sobre as escolas consideradas como “eficazes” havia identificado, nos anos 80, a liderança e a autonomia das escolas enquanto fatores promotores do sucesso, investigações mais recentes nesta corrente, sem desvalorizar estas duas abordagens, têm enfatizado igualmente o peso do capital social, seja pela estabilidade e cooperação do corpo docente, seja pelo envolvimento das famílias, dos alunos e da comunidade (Fernández, 2004; Warren, 2005; Warren & Karen, 2011).

Um estudo realizado por Sebastião (2013) a duas escolas em que a frequência de ocorrências de violência por estas reportadas questionava as conceções socialmente predominantes sobre o enraizamento da violência escolar em contextos socialmente desfavorecidos. A primeira destas escolas, frequentada predominantemente por crianças de classe média, era aquela que, no final do segundo período escolar, relatara maior número de ocorrências no país, enquanto a segunda, inserida num contexto urbano

fortemente degradado e com níveis elevados de pobreza e conflitualidade, relatara um número muito reduzido de ocorrências.

A investigação realizada nessas escolas evidenciou a forma como as duas se posicionavam de modo muito diferente face ao problema, nomeadamente no tipo dispositivos organizacionais, gestão dos recursos e entendimento acerca do papel da escola. Se na primeira as situações de violência eram entendidas predominantemente como um problema a resolver pela direção da escola, que centralizava todo o processo, utilizando para isso uma abordagem eminentemente repressiva, já na segunda escola a direção procurava que a resolução dos problemas de violência constituísse uma preocupação coletiva de todos os adultos, enquadrando a atividade disciplinar como mais um elemento para promover a adesão de alunos e comunidade aos valores do sistema educativo (ou à visão que deles tinha a direção da escola). Ficou claro que a forma como as escolas reagem às situações de violência dependia de um conjunto alargado de fatores, dos quais importa realçar a democraticidade interna do processo de construção do projeto educativo e do regulamento interno e os modelos e práticas organizacionais que lhes estão associadas (Sebastião, 2013).

De forma geral, apesar de existirem vários estudos e vários programas com vista a melhorar as escolas em Portugal, são raros os que englobam as várias dimensões que implica uma instituição, que seriam importantes avaliar. Acima de tudo seria interessante definir um método mais global de avaliação das escolas, onde se possibilite a melhor identificação e adoção de medidas adequadas à realidade de cada escola em particular. Daí, a procura cada vez maior de soluções para melhor adequar e potenciar todo o funcionamento das escolas. Abrindo-se assim diversos caminhos à investigação, seja sobre os processos de aprovação de políticas de regulação dos comportamentos dos alunos e das suas ligações aos processos políticos mais amplos da intervenção do estado na sociedade, seja sobre as micropolíticas produzidas a nível local e as estratégias organizacionais que as suportam; ou, ainda, sobre o nível de interação face a face na sala de aula, funcionamento da própria escola, recreios ou corredores em que as situações de tensão e confronto constituem momentos de grande complexidade analítica e sobre os quais raras foram as investigações produzidas (Jenkin, Jones & Lord, 2000; Sebastião, 2013).

2.3. A importância do parecer dos profissionais

Segundo Azevedo (2002) os profissionais de ensino encontram na avaliação uma excelente forma de aperfeiçoamento. A reflexão que um juízo exige leva à compreensão da natureza e do sentido das práticas educativas, e permite a modificação das normas de comportamento, das atitudes e das concepções que se têm sobre elas. Ainda segundo o mesmo autor, menciona que, a avaliação interna da escola deve ser realizada pelos próprios professores ou a comunidade educativa de cada escola. Esta avaliação deve ser feita pelos profissionais de ensino, uma vez que daí decorrem várias vantagens, como por exemplo, há um melhor conhecimento do contexto da escola, da sua história e das suas principais características, dos problemas que possam ter existido no passado e que condicionam o presente, e da relação entre os diversos dados obtidos.

É importante mencionar que segundo Lourenço e Paiva (2004) consideram que as investigações acerca da avaliação dos comportamentos escolares menos adequados dos alunos, apesar de ser considerado de grande valor, apenas se realiza através de grelhas de observação usadas por pessoas que assistem pessoalmente às aulas. Algumas pesquisas utilizam as avaliações realizadas pelos pais dos alunos, outras apenas se apoiam nos registos oficiais presentes nas escolas acerca de faltas de carácter disciplinar, ordens de saída da sala de aula entre outros. Com menor frequência existe o uso de instrumentos de avaliação acerca dos comportamentos disruptivos adotada pelos alunos ou pelos professores.

Segundo Valle e Maia (2010) quando se fala de escola, o professor é um dos agentes mais significativos para a criança, e a qualidade da interação estabelecida entre ambos, a percepção que o professor/a tem acerca do processo de ensino-aprendizagem, bem como a expectativa sobre o desempenho e o comportamento do aluno, podem influenciar o aproveitamento escolar.

De encontro ao que anteriormente foi salientado pelos autores, também Libâneo (2004) acredita no profissional de ensino como um dos agentes responsáveis pela mudança mediante articulações externas realizadas por exemplo com os professores, sendo permeadas por valores e convicções e, também, por meio de articulações internas que a sua ação desencadeia.

De acordo com o mesmo autor, há uma diversidade de práticas educativas intencionais na sociedade a qual se configura como uma ação pedagógica nas esferas escolar e extraescolar, assim, ele considera que o professor é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e

aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica.

No entanto, apesar dos diferentes autores apontarem a necessidade e importância do parecer dos profissionais de ensino, na prática, há falta de dados e de informações de estudos levados a cabo que têm como participantes os diferentes agentes educativos. Daí uma vez mais se concluir, a importância de estudos que tenham em conta todas as vertentes da escola, bem como quem são as pessoas que melhor as podem referenciar.

Com o término deste capítulo, segue-se a segunda parte do trabalho, alusiva ao Estudo Empírico.

Parte B
Contribuição empírica

Capítulo III

O estudo

3.1. Método

O estudo seguiu um plano exploratório, descritivo e comparativo, transversal e observacional, e centrou-se na busca de respostas às seguintes questões centrais de investigação: i) Haverá algum tipo de ligação entre o funcionamento geral do estabelecimento de ensino e os comportamentos dos alunos que o frequentam? ii) Quais serão as perceções e as interpretações dos profissionais do ensino, a respeito do funcionamento escolar? iii) Haverá um conjunto de características da escola que possa ter um efeito subjacente à manifestação de comportamentos menos adequados entre os alunos?

Para dar repostas a estas questões, foram definidos os objetivos desta pesquisa, sendo o mais genérico o de captar a realidade de duas escolas específicas, uma do 1º e 3º Ciclos do ensino básico e outra do ensino secundário.

Passando para os objetivos de carácter mais específico, onde se tornou importante fazer um levantamento de dados que permitisse efetuar o diagnóstico do meio escolar e do meio envolvente a cada uma das escolas em análise, passam a apresentar-se:

- i) Captar as perceções dos funcionários, professores e não professores, sobre os funcionamentos interno e externo das escolas;
- ii) Perceber de que forma os profissionais que trabalham nas escolas percebem o comportamento dos alunos;
- iii) Identificar indicadores do que poderá estar subjacente aos comportamentos menos adequados nos alunos, sob a perspectiva dos funcionários;
- iv) Perceber até que ponto o meio físico envolvente pode interferir nos comportamentos dos alunos;

Para alcançar este objetivos, passou-se ao desenvolvimento do inquérito junto de um conjunto de participantes que passam a ser caracterizados de seguida.

3.1.1. Caracterização da amostra

O presente estudo foi desenvolvido junto de 60 profissionais do ensino, 49 dos quais professores e 11 não professores, a trabalhar em duas escolas da região do Porto. Especificando, foram 30 participantes de cada uma das duas escolas analisadas, sendo que numa das escolas foram 24 professores e 6 não professores e, na outra escola, 25 professores e 5 não professores, em que um destes grupos pertencia a uma escola do ensino secundário e o outro fazia parte de uma escola do ensino básico. Entre os não professores, todos revelaram ser auxiliares de ação educativa, à exceção de um dos sujeitos da escola do ensino secundário, que referiu ser técnico superior.

Assim, e em relação à caracterização dos indivíduos que integraram a amostra deste estudo, começando pela idade (Cf. Quadro 1) pode salientar-se um valor médio de 48.3 e uma moda de 55 anos de idade (Desvio-Padrão de 7.3).

Quadro 1.
Distribuição dos participantes quanto à idade.

Idade	Média	Mediana	Moda	Desvio-Padrão	Máximo	Mínimo
	48.3	49.5	55.0	7.3	60	32
Intervalo de Idades (anos)	Frequência Absoluta		Frequência Relativa (%)			
Menos de 35	2		1.7			
[35; 39]	8		13.3			
[40; 44]	9		15.0			
[45; 49]	9		15.0			
[50; 54]	13		21.7			
[55; 59]	13		21.7			
Mais de 59	2		3.3			
Não Respondeu	4		6.7			
Total	60		100.0			

No que se refere às idades dos participantes, oscilaram entre um valor mínimo de 32 e um máximo de 60 anos, apresentando um desvio padrão de 7.3 e uma média de perto de 48 anos. No que se refere à distribuição propriamente dita das idades dos participantes, destaquem-se os sujeitos entre os 50 e os 59 anos de idade, como sendo os que mais frequentemente se encontravam na amostra.

No que se refere ao sexo e à escolaridade/habilitações académicas, vejam-se os quadros seguintes (Cf. Quadros 3 e 4).

Quadro 2.

Distribuição dos participantes quanto ao sexo.

Sexo	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Feminino	43	71.7
Masculino	17	28.3
Total	60	100.0

No que ao sexo diz respeito, é visível que há uma considerável percentagem (71.7%) de indivíduos do sexo feminino, comparativamente com os cerca de 28% de sexo masculino. Já em relação à escolaridade (Cf. Quadro 3), pode verificar-se que, como era de esperar, as habilitações superiores são as de maior frequência, sendo que apenas um dos participantes apresentava uma escolaridade entre os 1º e 4º anos.

Quadro 3.

Distribuição dos participantes quanto à escolaridade/habilitações literárias

Escolaridade	Frequência Absoluta	Frequência relativa (%)
1º ao 4º ano	1	1.7
7º ao 9º ano	6	10.0
10º ao 12º ano	3	5.0
Superior	50	83.3
Total	60	100.0

Veja-se, agora, através do quadro 4, o tempo de serviço de cada um dos participantes.

Quadro 4.

Distribuição dos participantes quanto ao tempo de serviço na escola.

Tempo de serviço	Frequência Absoluta	Frequência relativa (%)
Menos de 4 anos	8	13.3
Entre 5 e 9 anos	14	23.3
Entre 10 e 14 anos	11	18.3
Entre 15 e 19 anos	10	16.7
Mais de 20	11	18.3
Não respondeu	6	10.0
Total	60	100.0

O quadro 4, relativo ao tempo de serviço dos participantes nas escolas, revela que a maioria dos profissionais de ensino trabalham nas escolas em anos compreendidos entre

os 5 e os 9 anos, com 23.3%, 18.3% trabalham nas escolas entre 10 a 14 anos e há mais de 20 anos, 16.7 trabalham entre 15 e 19 anos, apenas 13.3 trabalham há menos de 4 anos e de referir ainda que 10% dos participantes não quiseram responder.

Apresentada a amostra do estudo, passemos agora à apresentação do material apresentado.

3.1.2. Material

Para a concretização do estudo foi usado um questionário elaborado para o levantamento de informações sobre o meio escolar e o seu funcionamento. Trata-se do questionário referente ao Diagnóstico do Meio Escolar (DME) (Nunes, Caridade & Sani, 2013) (cf. Anexo A).

O questionário visa fazer um levantamento de informações, de carácter quantitativo e qualitativo, que permitam efetuar o diagnóstico do meio escolar e do meio envolvente, dos comportamentos problemáticos apresentados pelos alunos que frequentam as escolas e do funcionamento interno e externo das instituições. O instrumento procura também captar as diferentes perceções dos profissionais de ensino, que observam e gerem os problemas com que se deparam no dia-a-dia (Nunes, Caridade & Sani, 2013).

O instrumento foi submetido a um pré-teste, sendo que os resultados demonstraram que o mesmo se revelou adequado em termos de linguagem e da compreensão dos itens (Nunes, Caridade & Sani, 2013).

Assim, foi administrado um questionário que recolheu dados de carácter quantitativo mas também qualitativo, no sentido de se poder complementar e interligar os resultados obtidos, junto da amostra de profissionais de ambas as escolas, no entanto utilizado apenas a avaliação quantitativa.

O questionário, DME, está subdividido em seis secções, onde se começa com uma parte inicial, de recolha de dados sociodemográficos do profissional em questão, seguindo-se mais duas sessões que se referem à caracterização da pessoa inquirida quanto às suas funções e ao seu tempo de serviço naquela escola, e quanto à identificação da escola. De seguida, apresentam-se mais três sessões relativas ao meio escolar e envolvente; à dinâmica de funcionamento interno e externo da escola; e por último, surgem as questões relativas às características e comportamentos dos alunos.

3.1.3. Procedimento

Inicialmente, foi submetido o projeto de investigação à Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa, sendo que, aquando da autorização da mesma (Cf. Anexo B) foi também feito um pedido de autorização para realização do estudo, quer às autoras do questionário DME (Cf. Anexo C), quer às direções das escolas, quer ainda ao Ministério da Educação. Cada um dos pedidos de autorização foi feito através de carta (Cf. Anexos D), acompanhada do protocolo de investigação, com todos os elementos para informar a respeito do estudo que se pretendia realizar.

No âmbito da recolha de dados, houve o cuidado de informar todos e cada um dos participantes sobre o estudo, e responder a todas as questões pelos sujeitos colocadas, a fim de que, apenas após o seu consentimento informado, se passasse à recolha de dados. Para tanto, recorreu-se a uma declaração de consentimento informado (Cf. Anexo E). A recolha de informação teve uma duração aproximada de 45 minutos. Para recolher essas informações, foram deixados os questionários aos participantes que, após o tempo de preenchimento, os devolveram à investigadora.

Posteriormente, começou a criação de uma base de dados, que permitisse a inclusão das respostas de todos os sujeitos, tendo-se verificado uma pré-análise às respostas dadas às questões abertas, a fim de que se criassem categorias de resposta onde caberia cada um dos inquiridos, conforme se verá aquando da apresentação dos resultados.

3.2. Apresentação dos Resultados

Uma vez apresentados em linhas gerais os aspetos do estudo e o procedimento, é chegado o momento de expor os resultados obtidos.

A apresentação dos resultados será exposta de forma sintética, através de quadros, cujo explicativo pretende clarificar os valores mais relevantes para o estudo.

Meios escolar e envolvente

Quadro 5.

Classificação dada pelos participantes, quanto ao meio físico envolvente.

Respostas	Frequência Absoluta	Frequência relativa (%)
Muito mau	1	1.7
Mau	14	23.3
Razoável	19	31.7
Bom	21	35.0
Muito bom	5	8.3
Total	60	100.0

Como se pode verificar no quadro 5 para a informação relativa ao meio físico em que a escola está envolvida, os resultados variaram entre 31.7% dos participantes que consideraram razoável, 35% considerou ser bom o meio físico envolvente, 23.3% considerou ser mau, 8.3% referiram ser muito bom e apenas 1.7% considerou muito mau. Assim sendo, pode concluir-se que, a maior frequência dos participantes considerou ser bom o meio envolvente em que as escolas estão inseridas.

Veja-se agora, através do quadro 5.1 as justificações dos participantes em relação ao meio físico envolvente.

Quadro 5.1.

Distribuição dos participantes quanto à justificação da classificação em relação ao meio físico envolvente.

Justificações das respostas – Muito Mau; Mau			
Justificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Verbalizações dos Sujeitos
Maus Acessos/Serviços	15	25.0	<i>“Bairros sociais e problemas...”</i> <i>“Maus acessos...”</i>
Total Parcial	15	25.0	
Justificações das respostas – Razoável; Bom; Muito Bom			
Bons Acessos/Serviços	41	68.3	<i>“... próximo da VCI...”</i> <i>“Acesso ao metro...”</i>
Não Respondeu	4	6.7	
Total Parcial	45	75.0	
Total	60	100.0	

Da percentagem dos participantes que classificou o meio envolvente da escola como razoável, bom e muito bom, a principal justificação apontada para esta classificação foi bons acessos e/ou serviços (68.3%), “bons transportes públicos com acesso rápido à baixa da cidade”; “proximidade com os correios e papelarias”; “proximidade com a loja do cidadão e continente” e “entrada para a VCI e auto-estrada e muito perto de dois centros comerciais”.

Os restantes participantes que classificaram o meio envolvente da escola como mau e muito mau, também o fizeram pela referência aos acessos e/ou serviços, mas neste caso, como sendo deficitários (25%), “bairros sociais com consequentes problemas”;

“não há serviços de alguma qualidade próximos”; “maus acessos e distância com os transportes públicos”; “poucos locais para alimentação”.

Verifique-se de seguida o quadro 6 em relação às medidas que segundo os participantes, poderiam melhorar as condições da escola.

Quadro 6.

Informação sobre as medidas que segundo os participantes, poderiam melhorar as condições da escola.

Medidas que poderiam melhorar as condições da escola			
Respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	n
Maior vigilância dos recreios e espaços exteriores	8	13.3	60
Espaços de lazer fechados para os alunos	20	33.3	
Boas condições da escola	2	3.3	
Maior controlo das saídas e entradas/mais policiamento	10	16.7	
Maior ligação/envolvimento entre todos os membros da comunidade educativa	8	13.3	
Melhorar condições logísticas da escola	18	30.0	
Aumento/alargamento de profissionais de ensino	14	23.3	

NOTA: cada indivíduo pôde optar por mais do que uma alternativa de resposta.

De acordo com o quadro 6 acima referido, os inquiridos consideraram algumas medidas possíveis potenciais para melhorar as condições e características da escola, nomeadamente a criação de espaços fechados de lazer para os alunos para quando não têm aulas e quando as condições meteorológicas não são as mais favoráveis para estarem nos espaços exteriores da escola (33.3%); 30% dos participantes mencionou ainda a importância de melhorarem as condições logísticas da escola, “o bar não é suficiente para atender todos nos intervalos. Deveria existir um bar para os professores e funcionários a tempo inteiro”, “as salas dos alunos melhor equipadas a nível de mobiliário e com algo mais atrativo para os alunos (mesas de ping pong e matraquilhos que já existiram na escola. Um jardim melhor aproveitado”, “melhorar o piso no parque de estacionamento, acesso mais facilitado ao ginásio, um bar mais bem apetrechado e com maior variedade”; o aumento de profissionais de ensino também foi tido em conta aquando das medidas principais que poderiam potenciar as condições da escola (23.3%), “maior número de profissionais”, “seria importante mais funcionários”, “maior número de agentes educativos”; 16.7% dos inquiridos referiu a necessidade de um maior controlo quer das entradas e saídas da escola, quer a carência de haver um

policimento constante junto da escola, “maior controlo nas entradas”, “limitação das saídas dos alunos da escola”, “portaria mais eficiente”; 13.3% dos participantes indicou a maior vigilância dos recreios e dos espaços exteriores da escola como uma medida importante para melhorar as condições da escola; a par desta medida e com a mesma percentagem de participantes (13.3%) considerou também a existência de uma maior ligação e envolvimento por parte de toda a comunidade educativa (alunos, professores, funcionários etc.), “envolvimento maior dos alunos em decisões”, “; e por fim, apenas 3.3% dos participantes considera que a escola tem boas condições e que dessa forma não necessita de medidas para dotar a escola de melhores condições, tal como foi referido pelos participantes: “a escola está dotada de boas condições”.

Dinâmica de funcionamento interno e externo da escola

Quadro 7.

Classificação dada pelos participantes, quanto à dinâmica de atividades extracurriculares desenvolvida na escola.

Respostas	Frequência Absoluta	Frequência relativa (%)
Mau	21	35.0
Razoável	8	13.3
Bom	20	33.3
Muito bom	11	18.3
Total	60	100.0

No que respeita ao quadro 7, relativo à dinâmica de atividades extracurriculares desenvolvida na escola, a perceção dos participantes é maioritariamente positiva, 33.3% dos participantes consideraram-na como boa, 18.3% como muito boa e 13.3% dos participantes classificou esta dinâmica de atividades como razoável. No entanto, 35% dos inquiridos referiu ser má a dinâmica de funcionamento interno e externo da escola em relação às atividades extracurriculares na instituição desenvolvidas.

Analise-se de seguida o quadro 7.1 referente às justificações dos participantes, em relação às atividades extracurriculares e a sua disposição dinamizadora escolar.

Quadro 7.1

Distribuição dos participantes quanto à justificação da classificação em relação à dinâmica de atividades extracurriculares desenvolvida na escola.

Justificações das respostas – Mau			
Justificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Verbalizações dos Sujeitos
Elevada carga horária de professores e não professores	5	8.3	<i>“Maior e melhores espaços cobertos para os alunos”; “a escola não consegue envolver os alunos nas suas atividades- apenas quando as torna como obrigatórias”; “...os professores estão sobrecarregados de trabalho até à exaustão”.</i>
Fraca participação em atividades extracurriculares (pais e ou alunos)	15	25.0	
Falta de espaços de convívio para alunos	1	1.7	
Total Parcial	21	35.0	
Justificações das respostas – Razoável; Bom e Muito bom			
Participação ativa da escola	37	61.7	<i>“os alunos tem sempre atividades a decorrer”; “...visitas de estudo, ações de formação, sarau cultural, conferências, festas de fim de período, exposições, concursos na biblioteca...”.</i>
Não respondeu	2	3.3	
Total parcial	39	65.0	
Total	60	100.0	

De acordo com o quadro 7.1, as justificações dadas pelos participantes em relação à classificação atribuída como má, para a dinâmica de atividades extracurriculares que há na escola são, a fraca participação em atividades extracurriculares (alunos e ou pais) que a escola oferece (25%), “...os alunos interessam-se pouco”; “faltam mais eventos e debates”; “nas interrupções letivas não convívio com os alunos”; “...os pais/comunidade não aderem às atividades”. A elevada carga horária de professores e não professores também é tida em conta como uma plausível justificação (8.3%), “os professores não têm disponibilidade para se dedicarem a atividades extracurriculares”. A falta de espaços de convívio para os alunos (1.7%), “não existem muitos espaços para o convívio dos alunos”.

Mais de metade dos participantes (61.7%) considerou como justificação para a dinâmica de atividades extracurriculares desenvolvida na escola como positiva, a participação ativa da escola, pois segundo os inquiridos: “a escola é muito pro-ativa, na tentativa de trazer os encarregados de educação à escola e em tornar os alunos cidadãos participativos”; “há variadas atividades que têm muita adesão por parte dos alunos”; “há

atividades extracurriculares com frequência”; ”desporto escolar-atletismo, futsal, basquetebol, atividades de corta-mato”.

Quadro 8.

Classificação dada pelos participantes, quanto ao envolvimento dos pais nas diferentes atividades escolares.

Respostas	Frequência Absoluta	Frequência relativa (%)
Muito baixo	6	10.0
Baixo	45	73.8
Razoável	4	6.6
Elevado	5	8.3
Total	60	100.0

Como é visível através do quadro 8, mais de metade da amostra considerou que o envolvimento dos pais nas atividades escolares seria correspondente a baixo, ao contrário dos cerca de 15% que considerou esse envolvimento razoável. As justificações dadas pelos inquiridos para as suas respostas, em termos de classificação do envolvimento dos pais, são apresentadas de seguida.

Verifique-se de seguida as justificações dadas pelos participantes, em relação ao envolvimento dos pais nas diferentes atividades escolares.

Quadro 8.1

Distribuição dos participantes quanto à justificação da classificação em relação ao envolvimento dos pais nas diferentes atividades escolares.

Justificações das respostas – Muito baixo; baixo			
Justificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Verbalizações dos Sujeitos
Quando convocados	14	23.3	
Reduzida participação/interesse	36	60.0	<i>“Não há interesse...” Pouco investimento no quotidiano dos alunos...”</i>
Envolvimento exclusivamente da associação de pais	1	1.7	<i>“...quando convocados...”</i>
Total Parcial	51	85.0	
Justificações das respostas – Razoável; Elevado			
Participação/interesse	7	11.7	
Não respondeu	2	3.3	<i>“... os pais aderem com interesse”</i>
Total parcial	9	15.0	<i>“Aderem bem às mesmas”</i>
Total	60	100.0	

Através da análise do quadro 8.1, os participantes apontaram como possíveis justificações para as classificações de baixo e muito baixo o facto dos pais se

envolverem nas atividades apenas quando são convocados (23.3%), os pais que manifestam reduzida participação e interesse (60%) e os pais que se envolvem exclusivamente nas iniciativas da associação de pais (1.7%). Alguns exemplos de justificações por parte dos participantes: “os pais, na generalidade, não são muito ativos na participação das atividades escolares”; “a participação dos pais é reduzida”; “não há interesse”; “os pais não se envolvem, na maioria dos casos, nas ações promovidas pela escola”; “quase inexistente, apenas acontece com diretores de turma mais envolvidos com a comunidade”; “muitos dos problemas de aproveitamento, comportamento e absentismo devem-se ao desinteresse e falta de acompanhamento dos encarregados de educação”; e “o nível socioeconómico-cultural dos encarregados de educação”.

Relativamente aos participantes que classificaram o envolvimento dos pais nas atividades escolares como razoável, bom e elevado, apontaram como principal justificação a participação/interesse dos pais nas diferentes atividades escolares (11.7%). Alguns exemplos encontrados: “no 7ºano, os pais são convidados a assistir a aulas de música”; “salvo raras exceções, os pais aderem com interesse”; “

Quadro 9.

Classificação dada pelos participantes, quanto ao envolvimento comunitário da escola.

Respostas	Frequência Absoluta	Frequência relativa (%)
Muito baixo	2	3.3
Baixo	20	33.3
Razoável	26	43.3
Elevado	12	20.0
Total	60	100.0

Relativamente ao quadro 7, referente ao envolvimento comunitário da escola, verificou-se que 43.3% dos participantes considerou este envolvimento razoável, 33.3% dos participantes mencionou ser baixo o envolvimento escolar, 20% considerou ser elevado o envolvimento comunitário da escola e apenas 3.3% o considerou muito baixo.

Veja-se de seguida o quadro 9.1 relativo às justificações dadas pelos participantes em relação ao envolvimento comunitário da escola.

Quadro 9.1

Distribuição dos participantes quanto à justificação da classificação em relação ao envolvimento comunitário da escola.

Justificações das respostas – Baixo; Muito baixo			
Justificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Verbalizações dos Sujeitos
Participação reduzida	18	30.0	<i>“Não se tem feito muitas atividades que envolvam a comunidade”</i> <i>“A escola tem vindo a perder tudo”</i>
Não respondeu	6	10.0	
Total Parcial	24	40.0	
Justificações das respostas – Razoável; Elevado			
Participação em projetos comunitários	6	10.0	<i>“Várias associações, instituições desenvolvem ações na escola...”</i> <i>“Não sei”</i>
Articulação com o poder local	22	36.7	
Não tem informação/desconhece	2	3.3	
Não respondeu	6	10.0	
Total parcial	36	60	
Total	60	100.0	

Como se verifica no quadro 9.1, os participantes que classificaram o envolvimento comunitário da escola como baixo e muito baixo mencionaram como justificação, a baixa participação em relação ao envolvimento comunitário da escola (30%), “porque não existe tempo para desenvolver atividades de ligação à comunidade, por insuficiência do número dos agentes educativos”; “a comunidade não se envolve com a escola e com a sua organização”; “devido ao tipo de envolvimento- bairro social”; “não se tem feito muitas atividades que envolvam a comunidade”; “ao nível da escola há envolvimento, mas com elementos: pais/encarregados de educação há pouco”; “a escola tem vindo a perder tudo”.

Em relação aos participantes que classificaram o envolvimento comunitário da escola como razoável e elevado mencionaram como justificações, a articulação com o poder local (36.7%); a participação em projetos comunitários (10%); e ainda o desconhecimento, por parte dos participantes do envolvimento comunitário da escola (3.3%). Alguns aspetos realçados pelos participantes: “boa adesão”; “a escola em si dinamiza o suficiente, mas nem sempre recebe o feedback que espera”; “há algumas ações abertas a pais e famílias”; “reciclagem”; “várias camadas sociais e diversidade cultural”; “tanto professores como funcionários estão em sintonia para um bom funcionamento”; “não há grande adesão da comunidade em si, apenas com o poder local”; “acolhe várias iniciativas na comunidade no seu espaço”; “há regularmente

intercâmbio com a câmara, polícia, centro de saúde, etc.”; “várias associações/instituições desenvolvem ações na escola, por exemplo: cruz vermelha, bombeiros, “os corações na rua”, etc.”; “não sei”.

Quadro 10.

Classificação dada pelos participantes, quanto ao sistema de medidas disciplinares adotado na escola.

Respostas	Frequência Absoluta	Frequência relativa (%)
Mau	36	60.0
Razoável	6	10.0
Bom	15	25.0
Muito bom	3	5.0
Total	60	100.0

O quadro 10 relativo ao sistema de medidas disciplinares adotado pela escola, apontou que, 60% dos participantes considerou ser mau o sistema adotado pela escola, 25% dos participantes considerou ser bom, 10% considerou ser razoável e apenas 5% dos participantes considerou o sistema de medidas disciplinares adotado pela escola como muito bom.

Denote-se de seguida o quadro 10.1 relativo às justificações dadas pelos participantes em relação ao sistema de medidas disciplinares adotado nas escolas.

Quadro 10.1

Distribuição dos participantes quanto à justificação da classificação em relação ao sistema de medidas disciplinares adotado nas escolas.

Justificações das respostas – Mau			
Justificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Verbalizações dos Sujeitos
Leveza/ineficácia das medidas disciplinares	36	60.0	<i>“Não são aplicados castigos necessários e que surtem efeitos”</i> <i>“Deveriam ser mais imediatos...”</i>
Total Parcial	36	60.0	
Justificações das respostas – Razoável; Bom; Muito bom			
Existência de um gabinete de mediação disciplinar	20	33.3	<i>“Procura-se atuar de imediato e prevenir os problemas”</i>
Não tem informação/desconhece	3	5.0	<i>“...medidas aplicadas de forma justa, de acordo com a gravidade da ação praticada...”</i>
Não respondeu	1	1.7	
Total parcial	24	40	
Total	60	100.0	

Como se pode verificar no quadro 10.1 os participantes que classificaram o sistema de medidas disciplinares adotado pela escola como mau, justificaram estas medidas como ineficazes e demasiado tolerantes (60%), “a postura da escola é adotar medidas disciplinares rápidas que não perturbem o funcionamento da sala de aula, como por exemplo: ir para a rua, ficar em casa suspenso, etc.”; “os alunos colecionam medidas disciplinares, a escola é demasiado tolerante e o impacto nos alunos e encarregados de educação é nenhum, porque parece que prevalecer é motivo de orgulho”; “excesso de faltas disciplinares e suspensões”; “existem muitas ocorrências mas pouca prevenção”.

Em relação às classificações de razoável, bom e muito bom, os participantes justificaram através da existência de um gabinete de mediação disciplinar (33.3%); e ainda há participantes que não têm essa informação e desconhecem a justificação para as medidas disciplinares que são adotadas na escola (5%). Alguns dos relatos que justificam estas classificações: “a coordenação acompanha de perto as infrações disciplinares e tenta arranjar solução para as mesmas”; “ todos os infratores têm sido responsabilizados e de acordo com a gravidade dos atos, têm a pena respetiva”; “apesar de não ter surtido muito efeito, parece-me bom o sistema de medidas disciplinares pois os alunos infratores são suspensos diretamente pela coordenação/direção, sem que seja necessário a realização de um conselho de turma, o que me parece que agiliza todo o processo”; “a escola só pode atuar de acordo com a lei vigente”; “as medidas têm pouco efeito em virtude do fraco envolvimento dos encarregados de educação”.

Repare-se de seguida o quadro 11, acerca das medidas sugeridas pelos participantes para melhorar o sistema disciplinar da escola.

Quadro 11.

Informação sobre as medidas sugeridas pelos participantes para melhorar o sistema disciplinar da escola.

Medidas que poderiam melhor o sistema disciplinar da escola				
Respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	n	
Maior vigilância (espaços exteriores)	7	11.7	60	
Maior valorização da escola	3	5.0		
Menos alunos por turma	2	3.3		
Mais espaços lazer/recreativos	5	8.3		
Inclusão de equipa multidisciplinar (psicólogo, assistente social etc.)	7	11.7		
Regime disciplinar mais punitivo/rigoroso	31	51.7		
Maior envolvimento/participação e responsabilização dos encarregados de educação	31	51.7		
Conhecimento da comunidade educativa acerca das medidas disciplinares aplicadas	3	5.0		
NOTA: cada indivíduo pôde optar por mais do que uma alternativa de resposta.				

Assim sendo, em relação a potenciais medidas para melhorar o sistema disciplinar da escola, constata-se que uma percentagem considerável (51.7%) defendeu um regime disciplinar mais punitivo/rigoroso, como “leis mais severas”, “mais disciplina”, “mais pulso”, “haver mais medidas disciplinares a aplicar”, “mais disciplina”, “maior rigor na aplicação do regulamento interno”; a par desta medida está o maior envolvimento/participação e responsabilização dos encarregados de educação face à vida escolar dos alunos (51.7%), “os encarregados de educação deveriam interessar-se e envolver-se mais”, “maior responsabilização dos pais”, “maior apoio dos pais e aos pais”, “maior envolvimento das famílias”, “as medidas disciplinares devem afetar os encarregados de educação”, “informar/conscienciar os pais”. 11.7% sugeriu a inclusão de uma equipa multidisciplinar (psicólogo, assistente social entre outros), tal como nos relataram os inquiridos: “mais psicólogos nas escolas”, “abordagem multidisciplinar”, “intervenção da segurança social e polícia” “penalizações económicas aos encarregados de educação geridas por um assistente social”; com a mesma percentagem, 11.7%, os participantes apontaram como outra das medidas a maior vigilância, principalmente no que concerne aos espaços exteriores, “mais vigilância”; “proibição da saída do recinto escolar”, “aumento de vigilância nos recreios”, “policiamento”. 8.3% dos participantes mencionou como uma das medidas que poderia potenciar o sistema disciplinar seria a criação de mais espaços de lazer e recreativos para os alunos, “clubes, atividades desportivas”, “dinamização de alguns eventos na

escola”, “mais espaços de lazer”, “espaços cobertos para os alunos”, “melhorar alguns aspetos logísticos da escola, como espaços de lazer”. De forma menos eloquente, foram declaradas outras medidas a consultar no quadro 9.

Comportamento dos alunos da escola

Quadro 12.

Classificação dada pelos participantes, quanto às características/comportamentos dos alunos na escola.

Respostas	Frequência Absoluta	Frequência relativa (%)
Muito mau	3	5.0
Mau	32	53.3
Razoável	23	38.3
Bom	2	3.3
Total	60	100.0

No que concerne ao quadro 12 em relação às características e comportamentos dos alunos na escola, verificou-se que 53.3% dos participantes considera ser mau, 38.3% pensou ser razoável, 5% considerou muito mau e apenas 3.3% considerou ser bom.

Verifique-se de seguida o quadro 12.1. respeitante às justificações dadas pelos participantes em relação às características e comportamento dos alunos nas escolas.

Quadro 12.1

Distribuição dos participantes quanto à justificação da classificação em relação às características/comportamentos dos alunos nas escolas

Justificações das respostas – Mau; Muito mau			
Justificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Verbalizações dos Sujeitos
Desmotivação/desinteresse pela escola	15	25.0	
Devido ao meio (desfavorecedor da socialização)	7	11.7	“os comportamentos... devem começar em casa”
Devido ao meio familiar (desfavorecedor da socialização)	9	15.0	“...pouco interesse académico”
Total Parcial	31	51.7%	
Justificações das respostas – Razoável; Bom			
Na generalidade são alunos bem comportados	23	38.3	“...a maioria empenha-se em ter um comportamento ajustado...”
Não respondeu	6	10.0	
Total parcial	29	48.3	
Total	60	100.0	

Como se pode verificar através do quadro 12.1 relativamente às justificações para a classificação de mau e muito mau no comportamento dos alunos, os participantes referiram desmotivação e desinteresse pela escola (25%), o meio (desfavorecedor da socialização) (11.7%) e também o meio familiar (desfavorecedor da socialização) (15%). De seguida pode verificar-se algumas das verbalizações dos participantes quanto às justificações acima descritas: “na generalidade é razoável, no entanto há turmas onde os alunos têm objetivos diferentes dos escolares e os quais vêm as suas expectativas goradas, o que conduz a uma atitude de inercia e desmotivação total e a maus comportamentos”; “algumas turmas têm comportamentos pouco cívicos e com interesses diferentes do perfil de bons estudantes”; “são poucos os que têm um comportamento inadequado”; “em algumas turmas/casos verifica-se comportamentos bastantes perturbadores e desajustados ao contexto sala de aula”; “falo do agrupamento. O ano finaliza e os alunos estão consideravelmente melhores, mas voltam a casa nas férias e readquirem a mesma linguagem, agressividade e impulsividade”; “o meio envolvente é carenciado e os alunos não querem mudar a sua postura face à sociedade”; “falta de acompanhamento dos pais e encarregados de educação”; “não valorizam a escola, portam-se mal, não obedecem”; “não há respeito pela comunidade escolar”; “os alunos trazem para a escola grande instabilidade emocional que se repercute nas questões disciplinares e não deixam ensinar”; “há alunos que só vêm à escola porque o ensino é obrigatório, a incidência de bullying é grande. Os alunos roubam e são violentos”.

Em relação aos participantes que classificaram o comportamento dos alunos na escola como razoável e bom, justificaram-no através da generalidade dos alunos serem bem comportados, com algumas das seguintes afirmações, “no geral é bom”; “de modo geral é razoável”; “nem todos têm mau comportamento”; e “são poucos os que têm um comportamento inadequado”.

Quadro 13.

Informação sobre o absentismo escolar nas escolas.

Respostas	Frequência Absoluta	Frequência relativa (%)
Muito baixo	1	1.7
Baixo	8	13.3
Considerável	38	63.3
Elevado	12	20.0
Muito elevado	1	1.7
Total	60	100.0

No que se refere ao quadro 13 que diz respeito ao absentismo escolar nas duas escolas, 63.3% dos participantes considerou o absentismo como considerável, 20.0% considerou elevado, 13.3% considerou baixo e com as mesmas percentagens, ou seja, 1.7% dos participantes considerou ser muito baixo e muito elevado o absentismo escolar.

Quadro 14.

Informação sobre os principais problemas de comportamento dos alunos nas escolas.

Principais problemas de comportamento dos alunos			
Respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	n
Desrespeito entre alunos	54	90.0	60
Desrespeito com figuras de autoridade	51	85.0	
Desrespeito de equipamentos/instalações	41	68.3	
Desrespeito generalizado (estatutos, papéis, incivildades...)	58	96.7	
Recurso à violência	49	81.7	

NOTA: cada indivíduo pôde optar por mais do que uma alternativa de resposta.

Através da análise do quadro 14 relativo aos principais problemas verificados pelos profissionais de ensino no que se referiu ao comportamento dos alunos nas escolas, verificou-se que, 96.7% dos participantes apontou para o desrespeito generalizado como um dos principais problemas do comportamento, alguns relatos dos participantes: “desrespeito generalizado”, “desrespeito pelas regras”, “incivildades”, “ausência de civismo”, “falta de respeito pelos professores e pela comunidade educativa”. 90% dos participantes referiu o desrespeito entre alunos, “falta de respeito entre pares”. 85% dos participantes sinalizou o desrespeito com figuras de autoridade, “desrespeito pelo professor”, “falta de respeito dos alunos para com professores e funcionários”, . 81.7%

dos participantes mencionou o recurso à violência como principal problema de comportamento na escola “agressões físicas”, “comportamentos agressivos e violentos” e por fim, 68.3% dos participantes apontou o desrespeito a equipamentos e às instalações escolares, “não se interessam pelo material nem espaço escolar”, “deitam lixo para o chão”, “desrespeito por bens materiais”.

Veja-se de seguida, o quadro 15 relativamente às informações dadas pelos participantes quanto às incivildades mais observadas nas escolas.

Quadro 15.

Informação sobre as incivildades mais frequentemente observadas na escola.

Incivildade mais frequentes			
Respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	N
Dispersar/Deitar lixo pela escola	51	85.0	60
Destruir/Danificar equipamentos	46	76.7	
Perturbar o funcionamento escolar	60	100.0	
Outros – Linguagem imprópria/desrespeito	6	10.0	

NOTA: cada indivíduo pôde optar por mais do que uma alternativa de resposta.

Neste sentido, em relação às incivildades observadas no contexto escolar (quadro 15), verificou-se que, a totalidade dos participantes (100%) referiram que as incivildades mais frequentes são as que perturbam o funcionamento escolar, como ruídos, correrias, atropelos. Segue-se com 85% da frequência de respostas o dispersar/deitar lixo para a escola e com 76.7% das respostas o destruir/danificar os equipamentos da escola. Por fim, 10% dos participantes referiu a utilização de linguagem imprópria/falta de respeito como outra das incivildades observadas na escola.

Quadro 16.

Resultados obtidos acerca do agravamento do comportamento dos alunos desde há 5 anos.

Respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Sim	47	78.3
Não	13	21.7
Total	60	100.0

Através do quadro 16 da análise da variável agravamento do comportamento dos alunos desde há 5 anos, verifica-se que, 78.3% dos participantes considerou que nos

últimos anos se tem assistido a um agravar do comportamento dos alunos na escola. Apenas 21.7% dos participantes considerou que não tem existido alterações no comportamento dos alunos.

Verifique-se de seguida o quadro 17 relativo às justificações dadas pelos participantes acerca das justificações para o agravamento do comportamento dos alunos nas escolas desde há cinco anos.

Quadro 17.

Justificação atribuída para a classificação do agravamento do comportamento dos alunos na escola.

Justificação para o agravamento do comportamento dos alunos			
Respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	N
Problemas socioeconómicos/desemprego	51	85.0	60
Ausência de motivação dos alunos	46	76.7	
Reduzido controlo parental/problemas familiares	60	100.0	

NOTA: cada indivíduo pôde optar por mais do que uma alternativa de resposta.

Assim, os participantes que consideraram que o comportamento dos alunos se agravou nos últimos anos, apontam alguns fatores como potenciais justificadores desta situação. O principal e mais frequente fator apresentado é o reduzido controlo parental e problemas familiares (61.7%). Algumas justificações dos inquiridos a este respeito: “pouco interesse dos pais na vida escolar dos filhos”, “atitude dos pais”, “falta de educação em casa”, “instabilidade familiar”, “demissão da responsabilidade dos pais”, “para mim alguns já são assim em casa”; seguindo-se os problemas socioeconómicos e o desemprego (51.7%), “agravamento da situação económica familiar”, “desemprego por parte da família”, “condições sociais e económicas” e por fim a ausência de motivação dos alunos (45%), “baixas expectativas em relação ao futuro”, “desvalorização da escola”, “total desinteresse pela escola”.

Quadro 18.

Informação sobre as medidas sugeridas pelos participantes para combater/prevenir os comportamentos menos adequados dos alunos.

Medidas que poderiam combater/prevenir os comportamentos inadequados			
Respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	N
Aumento de funcionários auxiliares de educação	40	66.7	60
Assunção e responsabilização do papel de pais	29	48.3	
Maior rigor dos agentes educativos	41	68.3	
Maior importância/autoridade da escola	41	68.3	

NOTA: cada indivíduo pôde optar por mais do que uma alternativa de resposta.

O quadro 18 que diz respeito às medidas que, segundo os participantes, poderiam combater ou prevenir os comportamentos menos adequados dos alunos na escola surge a maior importância dada à autoridade da escola (78.3%) como a medida mais frequente entre a opinião dos participantes. O maior rigor dos agentes educativos (68.3%) surge como a segunda medida mais frequente entre a opinião dos participantes. 66.7% dos participantes refere o aumento de funcionários e auxiliares educativos e por fim, 48.3% dos participantes refere que uma maior presença e responsabilização dos pais na vida escolar dos filhos seria também uma medida para combater ou prevenir os comportamentos menos adequados na escola, tal como nos relataram: “responsabilização dos pais”, “famílias mais presentes e assertivas”.

3.3. Discussão dos resultados

Uma vez apresentados os resultados, passa-se agora para a discussão dos mesmos, revendo alguns dos principais tópicos das análises efetuadas.

Relativamente à análise da variável meio físico envolvente, a grande maioria dos participantes classificou o meio ambiente da escola como bom, apontando essencialmente os bons acessos e serviços, nomeadamente os bons transportes e proximidade com boas vias de acesso. Os participantes que classificaram o meio físico envolvente como mau apontam essencialmente a proximidade com bairros sociais e maus transportes públicos. Assim, ainda que a maioria tenha revelado que o meio em que se insere a escola é bom, a verdade é que um número a considerar referiu esse meio como mau. Ora, isto remete para o que foi referido por Parreiral (2009), que apontou as questões da (in)disciplina e da violência como estando muitas vezes associada aos contextos de inserção do estabelecimento de ensino. Então, pode afirmar-se a respeito

da importância desse meio sobre os comportamentos dos alunos. Aliás, o autor não se esqueceu de que também o meio familiar se revela particularmente importante no âmbito dos processos de socialização dos nossos jovens estudantes.

Em relação às medidas para melhorar as condições da escola, a maior parte dos participantes centrou-se na importância de espaços lúdicos e recreativos fechados para os alunos (33.3%) e nas questões logísticas da escola (30%). Os participantes mencionaram ainda a importância do aumento/alargamento de profissionais de ensino; a necessidade de um maior controlo das entradas e saídas da escola bem como policiamento permanente; o envolvimento e conexão entre todos os membros da comunidade educativa, para a existência de uma eficaz comunicação e conhecimento considerado importante para melhorar as situações da escola. Ora, tudo isto nos remete para os estudos que mencionaram alguns autores (Dupper & Meyer-Adams, 2008; Carra, 2009; Kapari & Stavrou, 2010) que têm vindo a demonstrar a importância das características da escola e do seu clima organizacional na produção de maior ou menor número de incidentes e na resposta à violência. Escolas com um clima mais positivo (Carra, 2009) ou aquelas em que o envolvimento dos grupos de pares e a intervenção dos professores têm efeitos na redução de situações de conflitualidade, possuem menores taxas de vitimização (Kapari e Stavrou, 2010). Para Dupper e Meyer-Adams (2008) a proximidade dos funcionários é um fator importante na construção de culturas e climas escolares positivos (tolerantes, acolhedores e cooperativos), resultando no reforço de comportamentos mais adequados dos alunos e na prevenção e redução da adversidade. As escolas possuem uma margem de atuação para se adaptarem às características sociais locais, pelo que Gottfredson (1998) destaca o reforço da capacidade da escola para desenvolver e sustentar a inovação mediante a utilização de equipas escolares ou pelo desenvolvimento organizacional de outras estratégias.

Na dimensão do funcionamento interno e externo da escola, em relação à dinâmica de atividades extracurriculares desenvolvidas na escola tornou-se fundamental perceber que as perceções dos participantes acerca desta variável é maioritariamente positiva. Não obstante, uma percentagem considerável de participantes viu esta variável como negativa e apontaram-lhe algumas falhas para estes consideradas como importantes, para melhorar a dinâmica de atividades extracurriculares na escola. Ora, esta análise remete-nos para o que Eccles e Gootman (2002) defenderam, anteriormente já referido, o envolvimento e participação em atividades extracurriculares, como desporto, artes, entre outras, podem proporcionar várias oportunidades para o desenvolvimento e

crescimento dos alunos. Os mesmos autores consideraram que, a existência de horários regulares, a orientação do profissional de ensino, o realce no desenvolvimento de competências, a atenção que requer todo o envolvimento na atividade que estão a desenvolver, as oportunidades que se criam e o *feedback* que ganham contribuem para o desenvolvimento positivo dos jovens estudantes. Também Palhares (2009) considerou que há inúmeras transformações ocorridas no sistema educativo que vão de encontro à valorização do não escolar (como se refere o autor) como complemento à educação escolar, salvaguardando sempre as funções de educação e formação.

No que diz respeito ao envolvimento dos pais nas atividades escolares mais de metade dos participantes não considera satisfatório, apontando essencialmente a falta de interesse dos pais e a iniciativa para se envolverem nas atividades, aparecendo apenas quando são solicitados. As experiências que os professores tiveram na infância acerca do envolvimento da família, a cultura da escola, sua prática profissional e as suas expectativas acerca do envolvimento das famílias das crianças entre outros, podem influenciar a forma como os professores percebem o envolvimento dos pais (Deslandes & Rousseau, 2007; Souto-Manning & Swick, 2006).

Relativamente ao envolvimento comunitário da escola, ou seja, ao envolvimento da escola relativamente à comunidade envolvente, percebe-se pelas respostas dos participantes que apesar de mais de metade considerar este envolvimento satisfatório essencialmente pelas atividades promovidas pela escola em intercâmbio com o poder local, polícia, camara e centros de saúde, há uma percentagem considerável que mencionou esse envolvimento comunitário como baixo, enfatizando o facto de não se organizarem iniciativas nesse âmbito e dos pais e encarregados de educação não se envolverem com a escola. Assim, tal como nos referiu Rodrigues (2008) anteriormente, para a existência de um maior envolvimento dos parceiros locais, incluindo pais e encarregados de educação, tem que haver envolvimento e dinamização de algumas estratégias por parte da escola, através de ações de melhoria e delineamento de estratégias para o melhor funcionamento do contexto escolar.

Segundo Dias (2003) a escola deve estar aberta ao meio e à comunidade, tendo em conta sempre a cultura dos alunos e das suas famílias. Ainda Branco (2007), já anteriormente referiu que a escola não é apenas uma organização interna, mas também externa, aberta à comunidade envolvente e que em parceria melhoram todo o sistema e funcionamento escolar.

Quanto ao sistema de medidas disciplinares adotados pela escola mais de metade dos participantes apresenta uma percepção negativa justificando que as medidas adotadas pela escola são ineficazes e demasiado tolerantes. Alguns estudos têm prestado grande atenção a aspetos muito específicos da escola, como a existência de grupos ou culturas delinquentes entre os alunos, a distribuição ou concentração dos alunos problemáticos em turmas especiais, o envolvimento das famílias nas atividades da escola, os modelos pedagógicos (mais ou menos diretivos) utilizados, a formação dos professores ou o desenvolvimento de uma cultura ou sentido de “comunidade” na própria escola como medidas disciplinares para determinadas ações dos alunos. (Sebastião, 2001; Veiga, 2001; 2007).

Desta forma, foram apontadas várias medidas, que segundo os participantes, melhorariam o sistema disciplinar das escolas, nomeadamente um sistema disciplinar mais punitivo e rigoroso, a par do maior envolvimento/ participação e responsabilização dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos ou mesmo a integração de equipas multidisciplinares na escola. Alguns estudos concluem no sentido de que o castigo físico e a punição severa são figuras prejudiciais de disciplinar os alunos (Youssef, Attia & Kamel, 1998). Ora, tudo isto conduz para o que mencionou Rodrigues (2010), que a principal missão de cada escola deve passar em primeiro lugar pela não desistência de se continuar a preparar para o futuro todos os jovens estudantes, mas mais que isso, alargar à comunidade escolar, junto dos jovens e das suas famílias e de todos aqueles que têm a responsabilização social na educação de uma comunidade, a convicção de que todos devem fazer parte de todo o processo escolar e de como isso melhora por sua vez os resultados e harmonia escolares.

No que concerne à questão comportamental a percepção dos participantes apresenta-se maioritariamente negativa, ou seja, mais de metade dos participantes considera o comportamento dos alunos inadequado, justificando essencialmente este facto com a falta de motivação e interesse dos alunos, meio social e familiar envolvente. Ora, tal como já foi referido anteriormente, não deixa de se tornar necessário mencionar mais uma vez Parreiral (2009) que dá importância a dois aspetos nas questões de violência e (in)disciplina, sendo estes, os contextos de inclusão onde a escola se insere, assim como o meio familiar, como facilitador dos processos de socialização dos alunos.

Como afirma Bordin e Offord (2000) algumas reações ou condutas menos apropriadas no meio escolar se deve às adversidades do ambiente escolar como comunidade em volta. Um baixo envolvimento dos pais nos cuidados dos filhos,

institucionalização na infância, envolvimento com grupos de pares violentos, fragilidade ou a ausência da figura paterna e o uso de práticas educativas assentes na violência são fatores preditores da delinquência juvenil (Loeber & Dishion, 1983; Assis & Constantino, 2001; Scaramella, Conger, Spoth & Simons 2002).

Sebastião (2013) referiu anteriormente que a violência é vista como uma forma de ação contingente, conseqüente da ligação dos processos de estruturação das concepções e atitudes violentas dos diferentes e múltiplos meios de socialização que as crianças estão sujeitas (meio envolvente, escola, família etc.).

Ainda nos remete para o que os autores Castoldi e Polinarski (2009) referiram em relação a todo o processo de ensino-aprendizagem. É importante e fulcral a motivação e o interesse estarem presentes em todos os momentos na vida escolar dos alunos. Segundo os autores cabe ao professor facilitar a construção do processo de formação do conhecimento.

Quanto ao absentismo escolar a maioria dos participantes considera ser significativo.

Na revisão de literatura, algumas investigações sugeriram que os alunos absentistas e os que abandonam precocemente a escola são alunos que, geralmente, vivem em áreas desfavorecidas, em meios familiares desestruturados e com fracas ambições escolares (Amado & Freire, 2002; Benavente, Campiche, Seabra & Sebastião 1994).

Relativamente aos principais problemas de comportamento manifestados pelos alunos na escola destacam-se o desrespeito generalizado, ou seja, o desrespeito com colegas, professores, auxiliares, equipamentos e instalações. Já Parreiral (2009) havia dado ênfase ao facto da escola viver dos alunos e que são as atitudes e os comportamentos destes que acabam por influenciar todo o ambiente do contexto escolar. O ambiente será agradável e propício às aprendizagens se alunos e professores se sentirem bem naquele espaço.

Relembra-se ainda o estudo de Fonseca (1992), onde se verificou que os comportamentos mais comumente apresentados eram faltar à escola, falar em situação inadequada e tratar mal as pessoas, danificar os materiais da escola, beber álcool, roubar/furtar objetos de casa, entrar em zonas proibidas, ter condutas desonestas e agredir nos colegas.

Também Veiga (2007) refere que se evidenciam cada vez com maior frequência, episódios de indisciplina e violência nas escolas. Perante estes comportamentos, alguns professores revelam uma certa ansiedade quanto ao funcionamento da escola, os pais

estão preocupados com o que possa suceder aos seus filhos e os alunos sentem-se inseguros (Veiga, 2007).

Neste sentido, relativamente às incivildades observadas entre alunos, todos os participantes consideram que as mais frequentes são as que perturbam o funcionamento escolar como ruídos e correrias. Um estudo realizado por Amado (1991) em escolas portuguesas revelou que a indisciplina, ao integrar comportamentos e atitudes que perturbam e inviabilizam o processo de ensino-aprendizagem, representa um dos fatores responsáveis pelo insucesso escolar.

Segundo a perceção dos participantes acerca do agravamento do comportamento dos alunos nos últimos 5 anos, observou-se que, mais de metade das respostas incidiram exatamente na existência de um agravamento. Agravamento este que foi explicado, segundo os participantes, essencialmente pelos problemas socioeconómicos/desemprego e o reduzido controlo parental e problemas familiares. Esta análise vai de encontro ao estudo realizado por Antunes (1995) que permitiu verificar a existência de uma relação entre a adaptação dos jovens à escola e a perceção de apoio, quer dos pais, quer dos professores. Os dados recolhidos apontaram o facto de os alunos que com menos apoio familiar, terem mais tendência para a violência. Também Marques (2001) mencionou que estudos recentes mostraram que os alunos obtêm melhor aproveitamento escolar quanto mais os pais se envolverem na educação dos filhos.

Relativamente às medidas que podem combater o comportamento desadequado dos alunos, os participantes apontam maioritariamente para uma maior importância e autoridade que deveria ser dada à escola e um maior rigor dos agentes educativos. De acordo com Graça (2010) para combater uma melhor e mais adequada autoridade por parte da escola e dos professores, deve-se apostar em estratégias de relacionamento que considerem os interesses dos alunos, forneçam opções e minimizem o recurso a estratégias de coerção.

Interligado a este aspeto, segundo o Ministério da educação (2007), estão os comportamentos menos adequados dos alunos. Ora, nos últimos anos tem-se questionado cada vez mais a autoridade das escolas e dos professores, reconhecendo que os problemas de indisciplina e incivildade comprometem a relação pedagógica entre professores e alunos, comprometendo todo o trabalho exigido.

Neste sentido, depois de se discutir e traçar o diagnóstico escolar das escolas envolvidas, passa-se de seguida para a conclusão do trabalho, com algumas implicações práticas.

Conclusão

Esta é a parte conclusiva deste trabalho, e em que importa abordar, interpretar e inferir a partir da informação conseguida pelas análises realizadas ao longo do trabalho. Trata-se do momento de, finalmente, se analisar a forma como foram alcançados os objetivos previamente colocados, sendo também o momento de dar respostas às questões centrais que, inicialmente, foram formuladas. Assim sendo, recordem-se os objetivos deste trabalho e a forma como terão sido mais ou menos alcançados.

No que se refere ao primeiro objetivo, relativo a captar as perceções dos funcionários sobre os funcionamentos interno e externo das escolas, foi possível extrair informação que consta dos resultados e que nos dá a entender que, por exemplo, o envolvimento comunitário é percecionado de forma positiva, ao contrário do envolvimento dos pais / encarregados de educação é percecionado muito negativamente, havendo quase uma rotura comunicacional entre pais e escola. Genericamente, os participantes consideraram o sistema disciplinar inadequado, mais de metade dos participantes classificou-o como sendo mau, sendo apontadas várias medidas promotoras do mesmo.

É importante que o sistema de ensino passe a prevenir alguns aspetos que certamente conduziriam a vários benefícios ao nível escolar. Os participantes ao longo da investigação referiram, como medidas importantes, a adoção de equipas multidisciplinares que complementem a já existência de um gabinete interno de mediação para alguns comportamentos desadequados ocorridos, mas com esta equipa multidisciplinar conseguiriam acompanhar e controlar de forma sistemática a informação considerada relevante, como por exemplo os vários problemas comportamentais que já foram expostos pelos inquiridos. Ainda, a criação de alguns espaços encarados como importantes para melhorar as características escolares, bem como tentar colmatar alguns tempos desocupados da vida escolar dos alunos e que pode com o tempo ser alvo de comportamentos inadequados, como por exemplo a criação de espaços de lazer agradáveis para os alunos quando não estão em tempo de aulas.

Aliás, os resultados que permitem depreender que se alcançou este objetivo, possibilitam também dar resposta a duas das questões centrais de investigação.

Assim, e no que se refere à questão de investigação relativa a captar as perceções dos inquiridos relativamente ao funcionamento escolar, é possível responder que o conjunto de informações recolhidas permitiu concluir que sim, ou seja, que se tem um traçado de perceções dos inquiridos sobre o funcionamento escolar que, de facto, aposta

num bom envolvimento comunitário por parte da escola, mas com uma clara rotura em termos de envolvimento dos pais na vida geral escolar. Ainda se conseguiu complementar com a perceção negativa dos participantes em relação às medidas disciplinares adotadas pelas escolas, tornando-se dessa forma importante a tomada de algumas medidas fundamentais para se recorrer a um novo papel da escola como organização atenta às várias dimensões que afetam o sistema de medidas disciplinares.

Também a questão de investigação referente à existência de um conjunto de características da escola que possa ter um efeito subjacente à manifestação de comportamentos menos adequados entre os alunos, é possível contestar que mais uma vez o conjunto das perceções recolhidas pelos profissionais de ensino possibilitou concluir que sim, pois se há uma rotura no envolvimento e participação dos pais na vida escolar dos seus filhos, seria mais fácil a escola conseguir através de profissionais dotados, a ponte de ligação entre a escola e os encarregados de educação intervindo sempre nas situações em que os próprios pais possam estar a traçar um fator destruturante para os comportamentos destes jovens estudantes. Foi constantemente referido que, para os profissionais de ensino é bastante importante os comportamentos virem primeiro de casa e que haja articulação entre estes e os encarregados de educação para os conseguir colmatar e modificar. As características da escola também são aqui tidas em conta, uma vez que, apesar de existir, segundo os participantes, bons acessos e serviços, há a necessidade de criar outras condições adequadas como maior vigilância dos espaços exteriores (recreio e corredores), criação de mais espaços de lazer recreativos para os alunos e degradação de equipamentos e materiais, que pode ser resultado dos comportamentos desadequados dos alunos.

Em relação ao segundo objetivo, referente a perceber de que forma os profissionais que trabalham nas escolas percebem o comportamento dos alunos, foi possível retirar informação que consiste dos resultados e que nos dá a entender que este objetivo foi alcançado, uma vez que, estes comportamentos são percecionados de forma maioritariamente negativa pelos profissionais de ensino, o absentismo escolar, o desrespeito entre pares e por figuras de autoridade, a prática de incivildades por parte dos alunos, o agravamento destes comportamentos ao longo dos últimos cinco anos e ainda a ligação desse mesmo agravamento a questões ligadas aos pais e encarregados de educação e desinteresse pela escola.

Ora, tudo isto nos remete para o meio envolvente em que a escola está inserida e que foi tão referida ao longo da investigação e da análise dos participantes, sendo um meio

desfavorecedor da socialização e que pode ser eventualmente percebido como influenciador destes comportamentos inadequados. Não se pode ignorar ainda o meio familiar, também visto como um meio desfavorecedor da socialização e que pode interferir e potencializar condutas menos adequadas em contexto escolar. Ainda a respeito dos comportamentos inadequados percebidos pelos profissionais de ensino, e ligados aos processos de socialização e meio envolvente em que os alunos estão inseridos, estão as incivildades tão observadas na escola pelos professores e não professores, tornando-se fundamental perceber que estas ameaçam todo o funcionamento da escola e a convivência que ali ocorre.

O terceiro objetivo, concernente a identificar indicadores do que poderá estar subjacente aos comportamentos menos adequados nos alunos, sob a perspectiva dos funcionários que trabalham nas escolas, foi possível retirar conhecimentos que consta dos resultados e que permitiram concluir que foi alcançado, pois aquando das justificações dadas pelos inquiridos acerca das classificações dadas aos comportamentos dos alunos, percebeu-se que, na sua globalidade o meio envolvente e o meio familiar serão possíveis influenciadores e poderão estar subjacentes a estes comportamentos menos adequados. Ora, tal como relataram os participantes os alunos veem de um meio envolvente carenciado e que muitas vezes influencia os comportamentos e a postura face à sociedade, também mencionaram a grande instabilidade emocional vinda de casa, falta de apoio e interesse por parte dos pais que se reflete nas condutas menos próprias que os jovens estudantes adotam nas escolas.

No que refere ao quarto e último objetivo proposto, respeitante a perceber até que ponto o meio físico envolvente pode interferir nos comportamentos dos alunos, tendo em conta a análise da perceção dos profissionais de ensino pode dizer-se que foi possível extrair informação que consta dos resultados e que nos dá a entender que, por exemplo, é necessário ter em conta que cerca de 58% dos participantes que considerou o comportamento dos alunos como sendo negativo e inadequado, (12%) considerou que o meio escolar envolvente como tendo impacto nos comportamentos dos jovens estudantes, mencionando o facto de serem desfavorecedores da socialização bem como 15% dos inquiridos mencionaram também o meio familiar como tendo um impacto negativo para adoção de certos comportamentos tidos como incorretos. Os participantes mencionaram que, o facto do meio envolvente ser carenciado e não haver no meio familiar um suporte estável de acompanhamento e apoio, os alunos não mudam a sua postura face à sociedade e comunidade educativa onde se inserem.

Neste sentido, todos os resultados que permitem inferir que todos estes objetivos foram alcançados, possibilitam também a resposta à questão central de investigação mais genericamente proposta, relativa a perceber se haveria algum tipo de ligação entre o funcionamento geral do estabelecimento de ensino e os comportamentos dos alunos que o frequentam. Efetivamente, é possível responder que o conjunto de informações recebidas e retiradas permitiu concluir que sim, ou seja, que se denota o funcionamento ao nível por exemplo, do sistema de medidas disciplinares como ineficaz e que não consegue colmatar alguns dos comportamentos desadequados que se verificam na escola e que por isso se torna necessário a adoção de equipas multidisciplinares que ajudem a monitorizar os comportamentos dos alunos, prevenindo desse modo muitos dos problemas comportamentais que foram inumerados pelos inquiridos. A criação de espaços atrativos para os alunos, conseguindo desse modo mobiliza-los e atraí-los para o que pode ser uma educação não formal importante para a obtenção de melhores resultados depois a nível formal. Se há a fraca ou quase nula adesão dos pais e encarregados de educação no meio escolar, seria pertinente criarem-se outro tipo de atividades, de carácter lúdico também, no sentido de atrair mais elementos de toda a comunidade e servindo de ligação para a tomada de consciência e valorização dos talentos dos alunos e de como o apoio e participação na vida destes se torna importante e fundamental para fazer predominar o que há de melhor em cada um dos alunos. Pois, todas estas questões, segundo os inquiridos afetam os comportamentos dos alunos e fazem com que se adquiram condutas desajustadas em todo o contexto escolar.

Foi interessante perceber também que alguns inquiridos em determinados assuntos nomeadamente, o sistema de medidas disciplinares e o envolvimento comunitário da escola, mencionaram que não tinham conhecimento acerca da temática, ou não sabiam responder aquela determinada questão. Tornando-se desta forma importante colocar algumas questões em aberto para os profissionais de ensino: Será que os profissionais conhecem realmente as escolas onde estão inseridos? A direção de cada escola poderia reunir em determinadas alturas do ano e fornecer ações de conhecimento de como estão a decorrer todos os aspetos ligados ao funcionamento escolar?

Tal como foi referido ao longo da investigação pelos inquiridos, é importante o conhecimento de toda a comunidade educativa acerca do modo de funcionamento quer interno quer externo da escola.

Assim sendo, o presente estudo não está isento de limitações e dificuldades que foram sentidas e que precisam ser aqui consideradas, nomeadamente restrições ao nível

da análise qualitativa (ainda que, para este estudo em concreto e tendo em conta o número de participantes, tenha sido promissora), tendo sido esta transformada e introduzida através do SPSS, mas só tendo em conta o reduzido número da amostra, pois se tivesse maior número de participantes seria difícil analisar pelo mesmo método, tendo que utilizar outro tipo de análise, quantitativa e/ou outro programa para analisar qualitativamente.

O alargamento da amostra e o equilíbrio entre todos os profissionais de ensino, professores e não professores, também se tornaria um fator relevante do ponto de vista da significância dos resultados.

Outra dificuldade sentida foi em relação ao questionário, mais concretamente às muitas questões que exigem justificações por parte dos participantes, o que fez com que estes não preenchessem na totalidade o instrumento.

Apesar das limitações do presente estudo, os resultados obtidos e toda a experiência referida para a obtenção da investigação, para a técnica, avaliam-se como muito positivas e constituem um ponto de partida para novas intervenções, planificadas à medida das necessidades das respetivas escolas e sua comunidade e adequadamente avaliadas, que permitam testar novos conhecimentos e informações úteis para que possa haver as devidas mudanças essenciais para que haja harmonia e eficácia a todos os níveis do meio escolar.

Denotando-se claramente a intervenção da psicologia nestes contextos escolares, que deveria ser desencadeada precocemente e enquadrada numa equipa multidisciplinar, numa ótica de trabalho em rede com elementos da escola, mas mais importante ainda, com elementos da comunidade.

Assim, após a conclusão desta investigação consideramos que seria pertinente a implementação do questionário diagnóstico do meio escolar a toda a comunidade escolar, neste caso também aos alunos das escolas e comparar resultados entre estes e os profissionais de ensino. O estabelecimento de ações e programas voltados para a dimensão económica e cultural, bem como aos aspetos motivacionais que contribuem para a permanência e maior interesse dos alunos no espaço escolar.

Bastante importante seria também envolver os respetivos encarregados de educação, através de algumas ações de formação adequadas às necessidades evidenciadas e de sensibilização, por exemplo espaços de debate ou focus grupo sobre algumas das temáticas encontradas e vivenciadas, para que os pais se identificassem e participassem, no sentido de estarem cada vez mais presentes na vida escolar dos alunos, percebendo

assim como isso é essencial para uma harmonia a todos os níveis na vida escolar. Alargar esta visão a toda a comunidade, com ações de caráter social para perceberem a necessidade de existir uma comunidade de pertença de toda a escola, com a participação e envolvimento de todos os agentes educativos, comunidade e alunos.

Neste sentido, seria fulcral a existência de profissionais que conseguissem estabelecer a ponte de ligação entre a escola e os pais e encarregados de educação, percebendo as melhores estratégias para se conseguir o desejável envolvimento e adesão por parte destes, e naturalmente, intervir em situações em que o próprio meio familiar possa estar a constituir um fator destabilizador para o aluno.

Muitos trabalhos procuram realçar as vantagens do envolvimento parental, aparecendo este associado não só a melhores resultados escolares mas também à diminuição de comportamentos disruptivos e do absentismo escolar, e a atitudes mais positivas face à escola (Eccles & Harold, 1996; Sheldon & Epstein, 2002). Sem dúvida, os fatores como a pobreza, as famílias disfuncionais, a ocupação profissional e o nível académico baixo dos pais, podem funcionar como fatores inibidores do envolvimento das famílias na vida académica dos alunos.

Várias lacunas ao nível das atividades lúdicas extracurriculares e medidas disciplinares poderiam ser colmatadas com o levantamento, junto da comunidade educativa, encarregados de educação e alunos, do que realmente seria interessante para eles, que atividades seriam interessantes criar, que temáticas lhes interessa mais, que sugestões colocam para por exemplo o sistema de medidas disciplinar adotado pela escola, o que modificavam e mantinham e porquê. Tudo isto para envolver todos os elementos ligados à escola e tentar fazer a diferença em termos de funcionamento geral das escolas.

Ora, atualmente há diversas transformações e constantes modificações no ensino educativo e que necessita de uma constante atualização de conhecimentos, sempre em constante interligação de saberes e multidisciplinariedade.

Segundo Freire (2011), há a necessidade constante de prevenir, mais do que remediar. No entanto, prevenir não só ao nível da organização de situações de aula de modo a aumentar a eficácia do ensino-aprendizagem, nem no estabelecimento de regras e de normas reforçado pelo aumento da vigilância relativamente ao modo como são respeitadas, na ilusão de que tudo isso sirva para afastar ou anular os fatores de perturbação do funcionamento escolar. Prevenir deve passar também pela criação de condições de realização da pessoa social que é o próprio aluno, colocando um enorme

desafio aos profissionais de ensino (no plano das suas competências de ensino), à direção das escolas (exigindo esquemas de participação efetiva de todos os seus membros, que são pouco habituais, na gestão e política de toda a organização escolar), ao sistema educativo (no apoio à autonomia e gestão dos estabelecimentos de ensino e redes escolares) e à sociedade em geral (que tem de se tornar mais educativa e mais preocupada pela educação daqueles que constituirão o seu próprio futuro).

Avaliar o serviço escolar deve obrigar toda a comunidade educativa a conhecer e a participar nas funções coletivas que lhe são específicas. Avaliar a escola é também avaliar a comunidade e o meio envolvente (Sanders & Davidson, 2003; Stufflebeam, 2003; Bolívar 2003; Simões, 2007).

Em estudos futuros seria também interessante incluir novas análises, nomeadamente a correlação entre as variáveis em estudo, percebendo se realmente à relação ou não entre as diferentes variáveis em estudo e as escolas distintas.

Segundo Shaffer e Serlin (2004) as duas formas de inquérito, qualitativa e quantitativa, são normalmente retratadas como paradigmas distintos e incompatíveis em investigação educacional. No entanto, reconhecendo-se que estes diferentes métodos de análise são úteis porque se dirigem para diferentes tipos de questões que o investigador pretende analisar. Assim sendo, começaram-se a utilizar simultaneamente estas duas técnicas.

De acordo com os mesmos autores os métodos qualitativos e quantitativos são métodos para garantir a apresentação de uma amostra adequada. Ambos constituem tentativas para projetar um conjunto finito de informação para uma população mais ampla.

Em síntese, apesar deste trabalho de investigação não pretender generalizações, mas sim, espera-se que com ele mais um novo contributo para a reflexão e a compreensão de situações do meio escolar bem como o ajuste ou a criação de novas medidas por parte das escolas que participaram no estudo.

Referências

- Abrantes, P. (2003). Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 41, 93-115.
- Abramovay, M. & Rua, M. (2002). *Violências nas escolas*. Brasília: Unesco.
- Afonso, A. (2007). Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Contrapontos*, 7 (1), 11-22.
- Agnew, R. (2003). An integrated theory of the adolescent peak in offending. *Youth & Society*, 34 (3), 263-299.
- Alaiz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto- Avaliação de Escolas - pensar e praticar*. Lisboa: ASA.
- Alvarenga, P. & Piccinini, C. A. (2001). Práticas educativas e problemas de comportamento em Pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (3), 449-460.
- Alves-Pinto, (1995). *Sociologia da Escola*. Amadora: McGraw-Hill.
- Alves-Pinto, (2008). *Alunos na Escola, Imagens e Interações*. Porto: Edições ISET.
- Almeida, A. (1995). Aspectos psicológicos da vitimação na escola: contributos para a compreensão do problema. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, 3, 525-540.
- Amado, J. (1989). *A indisciplina numa Escola Secundária*. Dissertação de mestrado não publicado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação- Universidade de Lisboa.
- Amado, J. (1991). Indisciplina na sala de aula. Algumas variáveis de contexto. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (25), 133-148.
- Amado, J. (2000). *Interação Pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Asa.
- Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Asa.
- Amado, J. (2002). *Interações e indisciplina na escola*. Porto: Asa.
- Amado, J. e Freire, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para Prevenir*. Porto: Edições ASA.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- Antunes, M. (1995). *O apoio social e o conceito de si próprio na adolescência*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia da Educação- Universidade do Porto.
- Anthony, E. & Cohler, B. (1987). *The invulnerable child*. New York: Guilford.
- Assis, S. e Constantino, P. (2001). *Filhas do mundo: infração juvenil feminina no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

- Arroteia, J., Pardal, L., Costa, J., Martins, A., & Neto M. (1997). *Gafanha da Nazaré: Escola e comunidade numa sociedade em mudança*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Azevedo, J. (2002). *Avaliação das escolas: consensos e divergências*. Porto: ASA Editores.
- Barnett, D. (1997). The effects of early intervention on maltreating parents and their children. In M. Guralnick (Eds.), *The effectiveness of early intervention*. (pp. 147-170). Baltimore: Paul Brookes.
- Barbosa, J., Campos, R. & Valentim, T. (2011). A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. *Estudos de psicologia*, 28 (4), 453-461.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher: child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44 (3), 211-229.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T. & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à Escola - O Abandono Escolar no Ensino Básico*, Lisboa: Fim De Século Edições.
- Benavente, R. (2002). Delinquência juvenil: da disfunção social à psicopatologia. *Análise psicológica*, 4 (10), 637-645.
- Bender, D. & Losel, F. (1997). Protective and risk effects of peer relations and social support on anti-social behaviour in adolescents from multi-problem milieus. *Journal of Adolescence*, 20, 661-678.
- Born, M., Chevalier, V. & Humblet, I. (1997). Resilience, desistance and delinquent career of adolescent offenders. *Journal of Adolescence*, 20 (6), 679-694.
- Born, M. (2005). *Psicológica da delinquência*. Lisboa: Climepsi editores.
- Bordin, I. & Offord, D. (2000). Transtorno da conduta e comportamento anti-social. *Revista brasileira psiquiátrica*, 22 (2), 12-5.
- Branco, L. (2007). *A escola comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Boardman, A. (2004). Interactions between teachers and students with learning disabilities in general education classrooms. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas, EUA.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35 (1), 61-79.

- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Damme, J., & Maes, F. (2007). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: the moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology, 46* (4), 91-367.
- Castoldi, R. & Polinarski, C. (2009). A utilização de recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. In *Simpósio nacional de ensino de ciência e tecnologia* (pp.1-9). Curitiba.
- Caspi, A. (2000). A criança é o pai do homem: Continuidades na personalidade, da infância à vida adulta. *Psychologica, 24*, 21-54.
- Carra, C. (2009). European trends in research into violence and deviance in schools. *International Journal of Violence and School, 10*, 97-110.
- Carra, C. (2009). Pour une approche contextuelle de la violence – le rôle du climat d'école. *International Journal of Violence and School, 8*, 2-23.
- Crick, W. & Dogge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children social adjustment. *Psychological bulletin, 115* (1), 74-101.
- Crosnoe, R., Erickson, k. & Dornbusch, S. (2002). Protective functions of family and school factors on adolescent deviance: reducing the impact of risky friendships. *Youth and society, 33*, 515-544.
- Coelho, I., Sarrico, C. & Rosa, M. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de gestão, 7* (2), 56-67.
- Costa, M. & Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Coll C., & Solé I. (1995). A interação professor/aluno no processo de aprendizagem. In C. Coll (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp.281-297). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias, 4* (8), 432-443.
- Dale, R. (1998). Globalization: a new world for comparative education? In J. Schriewer (Eds.), *Discourse and comparative education*. Berlin: Peter Lang.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação Social, 25* (87), 423-460.
- Damke, A. & Golba, M. (2007). Percepção social da indisciplina: possíveis relações com a formação docente. *Plêiade, Foz do Iguaçu, 1* (1), 79-88.

- Davidov, M. & Grusec, J. E. (2006). Multiple pathways to compliance: Mothers' willingness to cooperate and knowledge of their children's reactions to discipline. *Journal of Family Psychology, 20* (4), 705-708.
- Debarbieux, E. & Blaya, C. (2001). *La violence en milieu scolaire, 3 dix approches en Europe*. Paris: ESP éditeur.
- Debarbieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire – 2- Le désordre des choses*. Paris: E.S.F. Editeurs.
- Debarbieux, E. (2007). *Violência na escola. Um desafio mundial?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Deslandes, R. & Rousseau, N. (2007). Congruence between teachers' and parents' role construction and expectations about their involvement in homework. *Internacional Journal about Parents in Education, 1*, 108-116.
- Dias, M. & Andrade, M. (1997). *Criminologia- o homem delinquente e a sociedade criminógena*. Coimbra: Coimbra editora.
- Dias, N. (2003). Políticas educativas e dispositivos de territorialização: Da escola aberta à comunidade à escola em parceria (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Dourado, L. & Oliveira, J. (2009). A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Caderno Cedes, Campinas. 29* (78), 201-215.
- Dubar, C. (1997). *A socialização, construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dupper, D. & Meyer-Adams, N. (2008). Low-Level Violence: A Neglected Aspect of School Culture. In J. Ballantine & J. Spade (Eds.). *Schools and Society: a sociological approach to school*. London: Sage Publications.
- Durkheim, E. (1978). *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.
- Eccles, J., & Roeser, R. (1999). School and community influences on human development. In M. Bornstein & M. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: an advanced textbook* (pp.451-502). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eccles, J. & Gootman, J. (2002). *Community Programs to Promote Youth Development*. Washington: National Academy.
- Enguita, M. (2007). *Educação e transformação social*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Espiritu, R., Huizinga, D., Crawford, A., & Loeber, R. (2001). Epidemiology of Self-Reported Delinquency. In R. Loeber & D. Farrington (Eds.), *Child delinquents:*

- Development, intervention, and service needs*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Estrela, M. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Farrington, D. (2001). Prevenção centrada no risco. *Infância e juventude*. (3), 9-29.
- Farrington, D.; Cois, J.; Haenett, L.; Jolliffe, N.; Turner, R. & West, D. (2006). *Criminal Careers up to age 50 and life success up to age 48: new findings from the Cambridge study in delinquent development*. Consultado a 14 de Novembro de 2014 em <http://rds.homeoffice.gov.uk/rds/pdfs06/hors299.pdf>.
- Fernández, T. (2004). De las escuelas eficaces a las reformas educativas de segunda generación. *Estudios Sociológicos*, 22 (65), pp. 377-408.
- Ferreira, P. (1997). Delinquência juvenil, família e escola. *Análise social*. 32 (143), 913-924.
- Ferreira, M. de C. T. & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1), 35-44.
- Fergusson, D., Wanner, B., Vitaro, F., Horwood, L., & Swain-Campbel, N. (2004). Deviant Peer Affiliations and Depression: Confounding or Causation? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31 (6), 605-618.
- Fernandes, D. (2007). Limitações e potencialidades da avaliação educacional. In M. Melo (Ed.), *Avaliação em educação* (pp. 5-8). Pinhais: Editora Melo.
- Fonseca, A. (1992). Comportamentos anti-sociais no ensino básico: resultados de um questionário preenchido pelos próprios alunos (self-report). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26 (2), 279-300.
- Fonseca, A. (2007). Importância dos primeiros anos de vida: o exemplo dos comportamentos agressivos. In A. Fonseca, M. Seabra-Santos & M. Gaspar (Eds.), *Psicologia e educação: novos e velhos temas* (pp. 129-171). Coimbra: Almedina.
- Fontes, A. (2010). Violência nas escolas: a crise da Autoridade. *Educação foco*. 15 (1), 77-85.
- Freire, I. (1995). Perspectivas dos alunos acerca das relações de poder na sala de aula – Um estudo transversal. In A. Estrela, J. Barroso, & J. Ferreira (Eds.), *A Escola: Um Objecto de Estudo*. Lisboa: AFIRSE/FPCEL.

- Freire, I. (2001). *Percursos Disciplinares e Contextos Escolares - Dois estudos de caso*. Dissertação de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa.
- Freire, I. (2011). *Grandes linhas da investigação portuguesa sobre a indisciplina na escola*. Comunicação apresentada no Colóquio Internacional sobre Segurança Pública e Educação em Belo Horizonte, Brasil.
- Garcia, J. (2009). Representações dos professores sobre indisciplina escolar. *Educação*, 34 (2), 311-324.
- Giddens, A. (2010). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Graça, J. (2010). Reafirmando a autoridade no meio escolar: a importância da qualidade das relações entre professores e alunos. *Inquestive mind*, 1 (1), 29-34.
- Guerra, M. (2002). *Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- Gómez, J., Freitas, O. & Callejas, G. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local*. Porto: Editora Profedições.
- Gottfredson, D., Sherman, L., MacKenzie, D., Eck, J., Reuter, P. & Bushway, S. (1998). Preventing Crime: What works, what doesn't, what's promising. Research in Brief. *National Institute of Justice*. s/n, 1-19.
- Gottfredson, D. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge: University press.
- Haber, J. (2009). *Bullying manual anti-agressão*, Lisboa: Casa das letras.
- Hanewinkel, R. (2004). Prevention of bullying in German schools: an evaluation of an anti-bullying approach. In P. Smith, D. Pepler, & K. Rigby, (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 81-98). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Horton, P. & Hunt, C. (1981). *Sociologia*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Hutz, C. & Silva, D. (2002). Avaliação psicológica de crianças em situação de risco. *Avaliação Psicológica*, 1, 73-79.
- Hutz, C. (2005). *Violência e Risco na Infância e na Adolescência*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Jenkin, M., Jones, J. & Lord, S. (2000). *Monitoring and evaluation for school improvement*. Oxford: Heinemann education.

- Jessor, R., Vandebos, J., Vanderryn, J., Costa, F., & Turbin, M. (1995). Protective Factors in Adolescent Problem Behavior – Moderator Effects and Developmental-Change. *Developmental Psychology*, 31 (6), 923-933.
- Jonson-Reid, M., & Barth, R. (2000). From maltreatment report to juvenile incarceration: *The role of child welfare services*. *Child Abuse e Neglect*, 24 (4), 505-520.
- Kapari, K. e Stavrou, P. (2010). School characteristics as predictors of bullying and victimization among Greek middle school students. *International Journal of Violence and School*. 11, 93-113.
- Kovács, I. (2002). Qualificações e ensino/formação na era da globalização. In A. Bento, A. Lisboa, H. Leis, I. Kovács, I. Warren, J. Peixoto, J. Ferreira, M. Santos, N. Fiori, S. Costa, S. Bento & T. Benakouche (Eds.), *Transformações sociais e dilemas da globalização: um diálogo Brasil/Portugal*. São Paulo: Cortez editora.
- Lambert, E.; Wahler, R.; Andrade, A. & Bickman, L. (2001). Looking for the disorder in conduct disorder. *Journal of abnormal Psychology*. 110 (1), 110-123.
- Lane, L., Beebe-Frankenberger, E., Lambros, M. & Pierson, M. (2001). Designing effective interventions for children at-risk for antisocial behaviour: An integrated model of components necessary for making valid inferences. *Psychology in the Schools*, 38 (4), 365-379.
- Libâneo, C. (2004). *Organização e gestão escolar teoria e prática*. Goiânia: Edição alternativa.
- Libâneo, C. (2006). Educação: pedagogia e didática. In S. Pimenta (Eds.), *Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez editora.
- Lima, L., Pacheco, J., Esteves, M., & Canário, R. (2006). *A educação em Portugal. Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Loeber, R. & Dishion, T. (1983). Early predictors of male delinquency: a review. *Psychological Bulletin*. 94 (1), 68-99.
- Loeber, R., & Farrington, D. (2001). The Significance of Child Delinquency. In R. Loeber & D. Farrington (Eds.), *Child delinquents: Development, intervention, and service needs* (pp. 1-24). London: Sage Publications.
- Lopes, J. (2003). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem, problemas de ensinagem*. Coimbra: Quarteto.

- Lopes, A (2003). *Parceria(s) da escola rural com parceiros locais: Uma proposta para (re)pensar uma escola rural* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Lourenço, A. & Paiva, M. (2004). *Disrupção escolar: estudo de casos*. Porto: Porto editora.
- MacCrystal, P., Higgins, K., & Percy, A. (2006). Brief report: School exclusion drug use and delinquency in adolescence. *Journal of Adolescence*, 29 (5), 829-836.
- Martins, J. (2005). Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: Um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 4 (23), 401-425.
- Martins, M. (2007). Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar. *Revista de educação*. 15 (2), 51-78.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Matos, A. C. (2002). *Adolescência*. Lisboa: Climepsi.
- Matos, M., Simões, C., Gaspar, T. e Negreiros, J. (2009). *Violência, bullying e delinquência*. Lisboa: Condições de ler Edições.
- Masten, A. & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. In B. Lahey & A. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (pp.1-52). New York: Plenum Press.
- Mckinsey & Company (2007). *Como um sistema escolar de baixo desempenho pode evoluir para tornar-se com? E como um sistema de bom desempenho pode atingir o nível de excelência?* Consultado a 20 de Dezembro de 2014, em http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Education_Intro_Stand_alone_Nov24_Portugeuse.pdf.
- Ministério da educação (2007). *Reforçar a autoridade das escolas e dos professores*. Consultado a 13 de Junho de 2015, em <http://www.min-edu.pt/np3/478.html>.
- Mortimore, P., Sammons, P., Ecob, R., Stoll, L., & Lewis, D. (1988). *School matters: The juniors years*. Salisbury: Open Books.
- Mulvey, E., Arthur, M., & Reppucci, N. (1993). The prevention and treatment of juvenile delinquency: A review of the research. *Clinical Psychology Review*. 13, 133-167.
- Negreiros, J. (2001). *Delinquências juvenis*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Nunes, L.Caridade, S. & Sani, A., (2013). Diagnóstico do meio escolar – avaliar para intervir. In A. Sani & S. Caridade (Eds.), *Violência, agressão e vitimação: práticas para a intervenção* (pp. 309-320). Coimbra: Almedina.

- OCDE (2007). Improving school leadership – Country background report for Portugal. In *OCDE Directorate for education*. Acedido a 24 de Outubro de 2014 em <http://www.oecd.org/education/school/40710632.pdf>.
- Olson, S. L., Bates, J. E., Sandy, J. M. & Lanthier, R. (2000). Early developmental precursors of externalizing behavior in middle childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 28 (2), 119-133.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: antecedents and long-term out-comes. In K. Rubin & J. Asendorf (Eds.). *Social withdrawal, inhibition and shyness*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*. 12 (4), 495-511.
- Ornelas, J. (1997). Psicologia comunitária: Origens, fundamentos e áreas de intervenção. *Análise psicológica*. 15 (3), 375-388.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia comunitária*. Lisboa: Fim de século.
- Palhares, J. A. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (2), 53-84.
- Parreiral, S. (2009). Perspetivas de formação e ação dos profissionais da educação para a promoção do bem-estar nos contextos educativos. *Exedra*. 2, 105-128.
- Patterson, G., Reid, J. & Dishion, T. (1992). *Antisocial boys*. Eugene: Castalia.
- Peiser, N., & Heaven, P. (1996). Family influences on self-reported delinquency among high school students. *Journal of Adolescence*, 19, 557-568.
- Pereira, B., Almeida, A., Valente, L., & Mendonça, D. (1996). *O "bullying" nas escolas portuguesas: análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema*. Braga: Universidade do Minho
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. (2004). Bullying in Portuguese Schools. *School Psychology Internacional*. 25 (2), 241-254.
- Pinheiro, M., Haase, V., Prette, A., Amarante, C. & Prette Z. (2006). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: reflexão e crítica*. 19 (3), 407-414.
- Poletto, R. & Koller, S. (2002). Rede de apoio social e afetivo de crianças em situação de pobreza. *Psico*. 33 (1), 151-176.
- Quay, H. (1987). *Handbook of juvenile delinquency*. New York: John Wiley & Sons.
- Ramirez, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Reppold, C., Pacheco, J., Bardagi, M., & Hutz, C. (2002). Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In C. Hutz, (Eds.), *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção* (pp. 7-51). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Reboul, O. (2000). *A filosofia da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Reynolds, D., Johns, D., & Leger, S. (1976). Schools do make a difference. *New Society*. 29, 223-225.
- Rodrigues, S. (2008). Do domínio simbólico ao domínio das dinâmicas: Redes de parceria local da Alta Lisboa (Dissertação de mestrado). ISCTE, Lisboa, Portugal.
- Rodrigues, M. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Edições Almedina.
- Roland, E. (2000). Bullying in school: Three national innovations in Norwegian schools in 15 years. *Aggressive Behavior*. 26, 135-143.
- Rocher, G. (1989). *Sociologia geral- a organização social*. Lisboa: Editorial presença.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. *British Journal of Psychiatry*. 147, 598-611.
- Rutter, M. (1993). Resilience some conceptual considerations. *Journal of adolescent health*. 14 (8), 626-631.
- Rutter, M., Giller, H., & Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sá, E. (2002). *Adolescentes somos nós*. Lisboa: Edições Fim de Século.
- Sanders, J., Davidson, J. (2003). A Model for School Evaluation. In T. Kellaghan, D. Stufflebeam, & L. Wingate, (Eds.), In *International handbook of educational evaluation* (pp. 807-826). Chicago: Kluwer Academic Publishers.
- Sapieza, G. & Pedromônico, M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em estudo*. 10 (2), 209-216.
- Scaramella, L.; Conger, R.; Spoth, R. & Simons, R. (2002). Evaluation of a social contextual model of delinquency: a cross-study replication. *Child Development*. 73 (1), 175-195.
- Sebastião, J. (2001). *A produção da violência na escola: relatório final de investigação*. Lisboa: CIES/IE.

- Sebastião, J. (2013). Violência na escola, processos de socialização e formas de regulação. *Sociologia, problemas e práticas*. 71, 23-37.
- Sebastião, J., Alves, M., & Campos, J. (2003). Violência na escola: das políticas aos quotidianos. *Sociologia, problemas e práticas*. 41, 37-62.
- Sebastião, J., Alves, M. G. e Campos, J. (2010). Violência na escola e sociedade de risco: uma aproximação ao caso português. In J. Sebastião (Eds). *Violência na escola. Tendências, contextos e olhares* (15-41). Chamusca: Cosmos.
- Shaffer, D. & Serlin, R. (2004). What good are statistics that don't generalize? *Educational Researcher*, 33, (9), pp. 14-25.
- Sidman, M. (1995) Coerção e suas implicações. Campinas: Livro Pleno.
- Simões, G. (2007). A auto-avaliação das escolas e a regulação da ação pública em educação. *Revista de ciências de educação*. 4, 39-48.
- Silva, M. (1998). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: Análise de um processo. In M. Martins (Eds.), *Actas do X Colóquio de Psicologia e Educação "Educação pré-escolar, modelos, investigação e práticas educativas"*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Silva, P. (2002). *(In)disciplina e prática pedagógica. Um estudo sociológico no contexto da aula de ciências*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Silva, P. & Neves, I. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: Uma análise das relações de poder e de controlo. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (1), 5 – 41.
- Silva, P. & Neves, I. (2004). O que leva os alunos a serem (in)disciplinados? Uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados de interação pedagógica. *Revista de Educação*, 12 (2), pp. 37-57.
- Souto-Manning, M. & Swick. K. J. (2006). Teachers' Beliefs about Parent and Family Involvement: Rethinking our Family Involvement Paradigm. *Early Childhood Education Journal*, 34, 3-5.
- Stufflebeam, D. (2003). Institutionalizing Evaluation in School. In T. Kellaghan, D. Stufflebeam, & L. Wingate, (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 775-805). Chicago: Kluwer Academic Publishers.
- Youssef, R., Attia, M. & Kamel, M. (1998). Children experiencing violence II: Prevalence and determinants of corporal punishment in schools. *Child Abuse and Neglect*, 22 (10), 975- 985.

- Tarolla, S., Wagner, E., Rabinowitz, J., & Tubman, J. (2002). Understanding and treating juvenile offenders: A review of current knowledge and future directions. *Aggression and Violent Behavior*, 7, 125-143.
- Tillman, K. (2006). Factores de riesgo socioculturales. In A. serrano (Ed.), *Acoso y violència en la escuela* (pp. 187-211). Barcelona: Editorial Ariel.
- Valle, T. & Maia, A. (2010). *Aprendizagem e comportamento humano*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora.
- Veenstra, R. e Dijkstra, J. (2011). Transformations in adolescent peer networks. In B. Laursen & A. Collins. (Eds.), *Relationship pathways: From adolescence to young adulthood*. USA: Sage Publications.
- Veiga, F. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. (2001). Indisciplina, violência e formação de professores. In *violência e indisciplina na escola: livro do colóquio, XI Colóquio AFIRSE* (pp. 535-549). Lisboa: FPCE/UL.
- Veiga, F. (2007). *Indisciplina e violência na escola. Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.
- Vermeiren, R. (2003). Psychopathology and delinquency in adolescents: A descriptive and developmental perspective. *Clinical Psychology Review*, 23 (2), 277-318.
- Warren, M. & Karen M. (2011). *A Match on Dry Grass: Community Organizing as a Catalyst for School Reform*. Oxford: Oxford University Press.
- Warren, M. (2005). Communities and Schools: A New View of Urban Education Reform. *Harvard Educational Review*. 75, 133-173.
- Webster-Stratton, C., Reid, J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (5), 471-488.
- Wentzel, K. & Looney, L. (2007). Socialization in school settings. In J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization. Theory and research* (pp. 382-403). New York: Guilford.
- White, H., Bates, M., & Buyske, S. (2001). Adolescence-limited versus persistent delinquency: Extending moffitt's hypothesis into adulthood. *Journal of Abnormal Psychology*, 110 (4), 600-609.

Zay, D. (1996). A escola em parceria: conceito e dispositivo. In J. Barroso (Eds.), *O estudo da escola*. (pp.151-166). Porto: Porto Editora.