



UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



## OS PROFESSORES E OS COMPORTAMENTOS DE RISCO DE ALUNOS A FREQUENTAR O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Dissertação elaborada com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial

**Orientadora:** Professora Doutora Maria Margarida Nunes Gaspar de Matos

### **Júri:**

Presidente

Professora Doutora Maria Margarida Nunes Gaspar de Matos

Vogais

Professor Doutor Luís Miguel de Figueiredo Silva de Carvalho

Professora Doutora Ana Isabel Amaral do Nascimento Rodrigues de Melo

**Cláudia Liliana Romano Morais**

**2011**



UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



## OS PROFESSORES E OS COMPORTAMENTOS DE RISCO DE ALUNOS A FREQUENTAR O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Dissertação elaborada com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial

**Orientadora:** Professora Doutora Maria Margarida Nunes Gaspar de Matos

### **Júri:**

Presidente

Professora Doutora Maria Margarida Nunes Gaspar de Matos

Vogais

Professor Doutor Luís Miguel de Figueiredo Silva de Carvalho

Professora Doutora Ana Isabel Amaral do Nascimento Rodrigues de Melo

**Cláudia Liliana Romano Morais**

**2011**

## **Agradecimentos**

Durante a realização deste trabalho houve algumas pessoas que tiveram um papel fundamental. Umas ajudaram-me a não desanimar, outras ajudaram-me a “construir”, outras ainda, estiveram sempre ao meu lado quando necessitei.

Assim agradeço a todas as pessoas que, de uma forma ou outra, contribuíram para a realização deste trabalho.

À Professora Doutora Margarida Gaspar de Matos, um agradecimento pela oportunidade que me concedeu, pelo incentivo, apoio e confiança demonstrados ao longo deste tempo.

À Jaquelina Cruz, pela preciosa colaboração prestada na adaptação do questionário, por todas as experiências e instruções transmitidas ao nível da análise estatística, fazendo-o de uma forma tão activa e dinâmica. Muito obrigada.

À Maria João Leote de Carvalho, pelo auxílio constante que me proporcionou nos momentos de maior interrogação, pelos conselhos e incentivos ao longo de todo este percurso e acima de tudo pela amizade.

À Susana Teodoro pela preciosa colaboração prestada na aplicação e recolha dos questionários, sem a qual a recolha de informação teria sido bem mais difícil e demorada.

Às colegas de Mestrado Paula Mendes e Zélia Pires, pela cooperação e pelos relevantes contributos oferecidos ao longo deste trabalho.

A todos os colegas de profissão com quem tive o privilégio de trabalhar.

A todos os alunos de todas as escolas onde já leccionei, pois foram eles a razão pela qual efectuei este trabalho.

Aos meus amigos, Alzira Morgado, Ana Sofia Figueiredo, Edite Lima, Fabrice Carvalho, Josefa Afonso, Luís António, Marco Pires, Romana Doutel, Susana Ferreira, Susana Teodoro, Sandra Afonso e Zélia Pires pela amizade.

Ao meu irmão Marco Morais e minha cunhada Alzira Fernandes, pela forma como me acolheram e apoiaram, bem como pela tolerância e auxílio incessantes ao longo de todo este processo.

Ao José Carlos Oliveira Pinto por fazer parte deste percurso.

Aos meus Pais por estarem sempre presentes.

Ao meu sobrinho Tiago Morais.

## ÍNDICE

<b>ANEXOS .....</b>	<b>VI</b>
<b>QUADROS .....</b>	<b>VII</b>
<b>I – APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA .....</b>	<b>1</b>
1.1.-Introdução.....	1
1.2.-Definição do Problema.....	2
1.3.-Limitações do Estudo .....	2
1.4.-Âmbito do Estudo .....	3
1.5.-Hipóteses.....	3
<b>II – REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>4</b>
2.1.-Caracterização do Contexto Escolar.....	4
2.1.1.-A Sociedade e o Risco.....	4
2.1.2.-A Importância da Escola .....	6
2.2.-O Papel do Professor na Sociedade e na Escola.....	11
2.2.1-Indisciplina e Violência.....	11
2.3.-Saúde .....	15
2.3.1.-Aspectos Ligados à Saúde em Geral com Enfoque na Infância.....	15

2.3.2.-Infância e Caracterização de Comportamentos de Risco.....	18
2.4.-Tecnologias de Informação e Comunicação .....	21
2.4.1.-O Uso da TIC na Educação .....	21
<b>III – METODOLOGIA.....</b>	<b>28</b>
3.1.-Tipo de Estudo .....	28
3.2.-Procedimentos.....	28
3.3.-População/Amostra .....	29
3.3.1.-População.....	29
3.3.2.-Amostra .....	33
3.4.-Definição e Descrição das Variáveis.....	36
<b>IV – APRESENTAÇÃO e DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>37</b>
4.1.-Apresentação dos Resultados .....	37
4.2.-Discussão dos Resultados.....	59
<b>V – CONCLUSÕES e CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>69</b>
5.1.-Conclusões.....	69
5.2.-Considerações Finais .....	71
<b>VI – Referências Bibliográficas.....</b>	<b>73</b>

<b>VII – Anexos .....</b>	<b>77</b>
---------------------------	-----------

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1:</b> Questionário Utilizado neste Estudo .....	<b>78</b>
<b>Anexo 2:</b> Tratamento Estatístico – Análise factorial e Coerência interna .....	<b>84</b>
<b>Anexo 3:</b> Tratamento Estatístico – Descritivo e Inferencial .....	<b>101</b>
<b>Anexo 4:</b> Análise de Conteúdo e de Frequência de Resposta da Questão 46 .....	<b>115</b>
<b>Anexo 5:</b> Análise de Conteúdo e de Frequência de Resposta da Questão 47 .....	<b>117</b>



## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Informação referente ao número de questionários entregues e recebidos	<b>33</b>
<b>Quadro 2:</b> Quadro da homogeneidade de variâncias com os valores de p, relativamente o género .....	<b>42</b>
<b>Quadro 3:</b> Quadro da homogeneidade de variâncias com os valores de p, relativamente aos anos de escolaridade .....	<b>43</b>
<b>Quadro 4:</b> Quadro da homogeneidade de variâncias com os valores de p, relativamente aos anos de serviço.....	<b>43</b>
<b>Quadro 5:</b> Quadro da homogeneidade de variâncias com os valores de p, relativamente à idade dos professores .....	<b>44</b>
<b>Quadro 6:</b> Síntese da informação importante quanto à análise da variância entre géneros.....	<b>46</b>
<b>Quadro 7:</b> Síntese da informação importante quanto à análise da variância entre os professores com os diferentes anos de escolaridade.....	<b>47</b>
<b>Quadro 8:</b> Síntese da informação importante quanto à análise da variância entre os professores com os diferentes anos de serviço .....	<b>48</b>
<b>Quadro 9:</b> Síntese da informação importante quanto à análise da variância entre os professores com as diferentes idades.....	<b>50</b>
<b>Quadro 10:</b> Síntese da informação de Comparações Múltiplas.....	<b>52</b>
<b>Quadro 11:</b> Valores obtidos nas questões 46 e 47 .....	<b>54</b>
<b>Quadro 12:</b> Resumo da análise de conteúdo, frequência de resposta e percentagem da questão 46, categoria A .....	<b>56</b>

**Quadro 13:** Resumo da análise de conteúdo, frequência de resposta e percentagem da questão 46, categoria B ..... **56**

**Quadro 14:** Resumo da análise de conteúdo, frequência de resposta e percentagem da questão 47, categoria 1..... **57**

**Quadro 15:** Resumo da análise de conteúdo, frequência de resposta e percentagem da questão 47, categoria 2..... **58**

**Quadro 16:** Resumo da análise de conteúdo, frequência de resposta e percentagem da questão 47, categoria 3..... **58**

## **I – APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA**

### **1.1. – Introdução**

Foi no decorrer de alguns anos na minha carreira profissional, como docente do 1ºCiclo do Ensino Básico que emergiu, a necessidade de encontrar respostas para os comportamentos problemáticos dos alunos, respostas que não conseguia encontrar no dia-a-dia escolar e principalmente na sala de aula. Assim foi urgente tentar perceber como os professores “presenciam” e interpretam os comportamentos dos alunos.

Foi partindo desta ansiedade que surgiu a vontade de realizar esta investigação.

Então o que se ambiciona é perceber qual a percepção dos docentes no que respeita à relação professor/aluno, à intervenção, à preocupação demonstrada, à reacção diante das evidências e qual a prevenção perante comportamentos de risco dos alunos do 1º Ciclo.

Abordam-se os comportamentos de risco e tudo aquilo que lhe está intrínseco, o que promove tais comportamentos e por outro lado o que os previne e cria factores de resiliência.

Utilizando as palavras dos autores (Gil & Alves Dinis, 2006, p. 219) este estudo justifica-se “... *pela necessidade de adequar as práticas educativas às necessidades sociais, educativas e de saúde das crianças...*”.

Porque se continuam a verificar, dificuldades reais em identificar e controlar comportamentos de risco nos alunos a frequentar o 1º ciclo, urge reagir e ajudar os docentes a entenderem esses comportamentos para que os possam prevenir ou mesmo afastar da sala de aula e da própria escola.

Porque se não se inicia uma caminhada no sentido de se fazerem modificações de fundo no que aos comportamentos de risco diz respeito, vai continuar-se a assistir em grande escala ao condicionamento do percurso escolar e ao desencadear de um conjunto de consequências negativas, como o desinvestimento face à aprendizagem, e ainda maiores problemas comportamentais e afectivos dos alunos.

## **1.2.– Definição do Problema**

Ao se observar a “esfera” que envolve os professores, percebe-se que existem diferenças significativas, tais como, o espaço onde se formaram, o ano escolar a que leccionam, o tempo de serviço que cada um possui, a idade e o género.

Estes factores permitem a reflexão sobre a intervenção causada por cada docente, num meio académico cada vez mais em constante transformação.

Que função deve ter o professor, qual a relação e preocupação com os alunos, de que forma actua no dia-a-dia escolar face a situações evidentes de risco como acautela essas situações.

Como salienta Leonardo (2004) a utilidade do conhecimento das reacções sociais no que respeita aos que se desviaram, particularmente ou juntamente, das regras, organiza um procedimento de interacção que prepondera nas acções de todos os que estão compreendidos no mesmo.

É necessário que novas investigações envolvam estas problemáticas não se resumindo só à sala de aula mas também ao exterior, isto é, à escola global.

Assim o estudo em questão ambiciona perceber qual a percepção que os docentes têm face aos comportamentos de risco demonstrados pelos alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Qual a relação e preocupação que têm com os alunos, como intervêm perante a evidência de comportamentos de risco como previnem esses comportamentos. Este trabalho pretende registar opiniões de professores a leccionar nas escolas do 1º ciclo no momento actual.

## **1.3.– Limitações do Estudo**

Uma das principais limitações deste estudo prendeu-se, com o curto espaço de tempo de aplicação do Questionário.

Outra das limitações relacionou-se com a desfavorável conjuntura que acompanhou este processo, uma vez que a aplicação dos questionários foi realizada no princípio de

Janeiro, início do 2º Período altura de entrega das avaliações aos Pais, também nesta altura surgiu toda a controvérsia relacionada com avaliação dos Professores, que gerou grande preocupação e pouca disposição para colaborarem neste Projecto.

A proximidade do Carnaval, que foi no início de Fevereiro, encurtou em muito o tempo para realizar a aplicação do instrumento de investigação.

Mas a maior limitação sentida relacionou-se com a autorização pedida aos Agrupamentos de Escolas para que fosse possível aplicar os questionários aos Professores, esse pedido revelou-se, um processo moroso e por vezes inexecutável limitando ainda mais o tempo para realizar a aplicação dos questionários.

#### **1.4.- Âmbito do Estudo**

O estudo em questão visa uma investigação aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, o que pensam em relação aos comportamentos dos alunos a quem leccionam. Então o que se ambiciona é perceber qual a percepção dos docentes no que respeita à relação professor/aluno, à intervenção, à preocupação demonstrada, à reacção diante das evidências e qual a prevenção perante comportamentos de risco dos alunos do 1º Ciclo.

#### **1.5.- Hipóteses**

**H<sub>1</sub>** - Os professores reconhecem a relação professor/aluno importante para uma mediação objectiva sobre comportamentos de risco;

**H<sub>2</sub>** - Os professores manifestam preocupação face ao reconhecimento de comportamentos de risco;

**H<sub>3</sub>** - Os professores consideram que o sucesso escolar e a participação activa dos alunos são indícios que previnem comportamentos de risco;

**H<sub>4</sub>** - Os professores consideram que a intervenção face a comportamentos de risco, não faz parte das suas funções;

**H<sub>5</sub>** - Os professores consideram que comportamentos irresponsáveis e de agressividade associados a um desinteresse pelo aspecto físico são evidências de comportamentos de risco.

## II – REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1 – Caracterização do contexto Escolar

#### 2.1.1. - A Sociedade

A sociedade humana manifesta peculiaridades e duplicações que deixam todos preocupados, perante a rota que cada um, individualmente, ou no seu conjunto percorrem (Cruz, 2008).

O cenário em que representam as sociedades modernas consente que tudo que nelas acontece apresente características de universalidade. As actividades sociais estão a adoptar um carácter mundial. Uma vez desencadeadas, o seu conhecimento e o impacto que provocam fazem-se sentir em diversos pontos do globo. Dir-se-á que o mundo se aproxima de si mesmo, as relações tornam-se próximas e o conhecimento mútuo é instantaneamente possível.

A globalização, ou mundialização, expressões com o mesmo significado, são apontadas como o grande factor, ora dinamizador do desenvolvimento, ora causador das maiores perturbações socioeconómicas e políticas. Para Giddens, globalização é um cruzamento da presença e da ausência, é um “*entrançado*” de factos e relações sociais que estão à distância de contextos regionais.

A teoria global dos riscos de Beck é uma combinação de um agudo diagnóstico da sociedade de risco com uma vaga proposta, quase uma profecia, acerca das alternativas sobre como lidar com riscos de consequências incertas e do papel da política.

Para este autor o desenvolvimento da ciência e da técnica foi o presságio que contribuiu definitivamente para gerar consequências de alta gravidade para a saúde humana e para o meio ambiente, desconhecidas a longo prazo e que, quando descobertas, visam ser irreversíveis.

O conceito de sociedade de risco junta-se com o de globalização: os riscos são democráticos, prejudicando nações e classes sociais sem respeitar quaisquer

fronteiras. Os procedimentos que se projectam a partir dessas transformações são obscuros, coabitando maior pobreza em massa, crescimento de nacionalismo, fundamentalismos religiosos, crises económicas, possíveis guerras e catástrofes ecológicas e tecnológicas.

Mas a Sociedade de Risco, apesar da sua complexidade, é uma sociedade comunicativa e crítica que facilita a sua própria evolução. É possível assim caminhar de forma mais segura, adivinhando a extensão dos riscos.

Beck, e Giddens, partilham com a teoria cultural dos riscos a crítica à oposição entre um conhecimento experiente que avalia os riscos e uma população inexperiente que os percebe. A não-aceitação de uma determinada definição científica de um risco por um ramo da população não inclui que este seja irracional, mas, o contrário, indica que o inicial cultural acerca da aceitabilidade de riscos envolvidos nas normas científicas é que está errado.

Para Beck, a óptica construtivista é a chave para se poder responder a questões acerca de como, por exemplo, se produz a auto-evidência segundo a qual os riscos são reais, e sobre quais os actores, instituições, estratégias e recursos são decisivos para a sua fabricação. Isto é, os riscos existem e não são meramente uma construção social, mas a sua transformação depende de como são percebidos socialmente. Assim os riscos na sociedade mediática vão para o exterior das realidades pessoais, das raiais e do tempo, colocando em risco não só o presente como também o futuro.

Com o passar do tempo as situações de risco tornam-se cada vez mais em pretérito, mas como resultado da própria mediatização, outros perigos surgem, adquirindo uma forma quase enigmática, que torna os riscos imperceptíveis e portanto mais arrojados. Assim torna-se importante reflectir perante os riscos, avaliando-os, para que no futuro se possa ter capacidade de os ultrapassar.

A própria definição de risco comportou mutações ao longo do tempo, aquilo que colocava em perigo a vida humana, neste momento, nada mais é do que “uma ligeira dor de cabeça”, verificamos isso, em doenças que há muitos anos atrás eram fatais e que neste momento não representam quaisquer ameaças (Cruz, 2008).

No entanto, a Sociedade está sempre em mudança e como afirma Giddens (2001), a aptidão de alargar a imutabilidade dos acontecimentos, de abrir novos caminhos, e assim povoar uma secção de um futuro original, é parte integrante do carácter impaciente do modernismo.

Como afirma Beck, os que vêem a modernidade como uma renovação independente têm a necessidade de contar com o “absolutismo da sociedade industrial”. Este conceito nomeia uma etapa no progresso da sociedade moderna, em que os riscos sociais, políticos, económicos e privados estão cada vez mais a fugir das leis para a orientação e refúgio da sociedade industrial.

O autor procura projectar respostas à globalização com o propósito de apresentar um conjunto de actividades para fazer frente aos absurdos e às novas vontades de um mundo globalizado.

Essas certezas e acontecimentos que revelam o lado corrupto da globalização levam-nos a ver que não se está perante um procedimento em que todos concordam, a globalização origina contestação social e política, miséria, marginalização e exclusão a nível mundial.

Na obra Sociedade de risco de Beck, é-nos apresentada uma óptica evolutiva entre a sociedade de classes e a sociedade de risco, em estudos recentes o autor tenta desviar-se tanto da exígua definição da sociedade de classes como da corrente visão linear e progressiva entre sociedade de classes e sociedade de risco.

A noção de sociedade de classes envolve considerar a classe social como sujeito político privilegiado da transformação social. Separar esta relação é indispensável porque as desigualdades de classe continuam a existir, apesar da fraqueza da classe social como sujeito histórico.

### **2.1.2. - A Importância da Escola**

A instituição educativa é capaz de intervir no processo complexo que envolve a família, os professores, os jovens e o Estado. A escola tem como objectivo indicar novas referências culturais para as crianças e jovens capacitando-os social e



culturalmente, pode ser vista não só como um espaço educativo mas fundamentalmente como espaço Sociocultural.

Temos o dever de compreender a escola na óptica da cultura, analisando-a como espaço sociocultural, com uma dimensão onde prevalece o dinamismo, realizado por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e crianças, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, actores na história.

Como afirmam, Ezpeleta & Rockwell, a instituição escolar é também resultado de um confronto de interesses: de um lado, uma organização oficial do sistema escolar, que *"define conteúdos, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, as relações sociais."* (p.58); de outro, os sujeitos: alunos, professores, funcionários, que criam um enredo próprio de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social.

A escola é portanto, uma construção social, deve compreender-se no seu quotidiano, os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura, mas sim activos.

Com esta abordagem podemos aumentar a análise educacional, na medida em que procura apreender os processos reais, quotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo que recupera o papel activo dos sujeitos, na vida social e escolar.

O que é que as crianças vão buscar à escola? O que significa para eles a instituição escolar? Qual o significado das experiências vivenciadas neste espaço?

São todos considerados alunos, procuram a escola com as mesmas expectativas e necessidades, por isso a instituição escolar deveria atender a todos da mesma forma, com a mesma organização do trabalho escolar e currículo.

A escola é vista como uma instituição única e tem como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. Tais conhecimentos são resumidos a produtos, resultados e conclusões, sem se levar em conta o valor fundamental dos processos. Ensinar torna-se transmitir conhecimento acumulado e aprender torna-se assimilá-lo.

A diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na óptica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso, etc.) ou na do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado, etc.). A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos - alunos, professores e funcionários - que dela participam.

O conhecimento é visto como produto, sendo enfatizados os resultados da aprendizagem e não o processo. Essa perspectiva implementa a homogeneidade de conteúdos, ritmos e estratégias, e não a diversidade. Explica-se assim a forma como a escola organiza os seus tempos, espaços e ritmos bem como o fracasso. Afinal de contas, não podemos esquecer o que essa lógica esquece, que os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afectivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade das suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola.

O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos.

Uma outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos socioculturais. Pretende-se compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que contém uma história de vida, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projectos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios.

Ao chegar à escola, cada criança é resultado de um conjunto de experiências vividas nos mais diferentes espaços sociais. Para compreender as crianças temos de ter em conta a grandeza da "experiência vivida", como afirma Thompson (1981) é a experiência vivida que permite apreender a história como fruto da acção dos sujeitos. Estes experimentam as suas situações e relações produtivas como necessidades, interesses e antagonismos e elaboram essa experiência na sua consciência e cultura, agindo conforme a situação determinada.

Já chegam à escola com "uma mão cheia" de experiências vividas em variados espaços, podendo assim, organizar uma cultura própria, pela qual vêem, sentem e dão sentido e significado ao mundo. Como afirma Sacristán (1934, p. 70): "*O mundo real não é um contexto fixo, não é só nem principalmente o universo físico. O mundo que*

*rodeia o desenvolvimento do aluno é hoje, mais do que nunca, uma clara construção social onde as pessoas, objectos, espaços e criações culturais, políticas ou sociais adquirem um sentido peculiar, em virtude das coordenadas sociais e históricas que determinam a sua configuração. Há múltiplas realidades como há múltiplas formas de viver e dar sentido à vida."*

Nessa óptica, nenhum sujeito nasce homem, mas vai tornar-se e produz-se como tal, dentro do propósito de humanidade do seu grupo social, num procedimento incessante de passagem da natureza para cultura, ou seja, cada sujeito, ao nascer, vai construir e vai construindo-se enquanto ser humano. Quando nascemos, estamos incluídos numa sociedade com uma existência prévia, histórica, cuja estrutura não dependeu de nós, portanto, não foi produzida por nós.

Um outro nível, que são as interações dos sujeitos no seu dia-a-dia, pode chamar-se nível do grupo social, pois eles reconhecem-se pelas formas próprias de viver e explicar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que origina uma cultura própria. Os alunos podem representar diferentes grupos sociais, ou seja, pertencem a grupos de indivíduos que partilham de uma mesma significação da realidade, e interpretam de forma particular os diferentes equipamentos figurativos da sociedade. Assim, apesar do aspecto de paridade, revelam a multiplicidade cultural.

A educação e os seus procedimentos são compreendidos para além dos muros escolares e vai perseverar-se nas relações sociais: *“São as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos nas suas realidades singulares e mais profundas. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, a educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens num determinado momento histórico...”* (Dayrell, 1992,p.2)

O meio educativo onde as crianças se incluem, como cidadãos de uma sociedade complexa, urbana e industrial, apresenta uma vasta variedade de experiências, marcadas pela própria divisão social do trabalho e das riquezas, o que vai projectar as classes sociais.

Essa mesma diversidade de experiências está presente na composição e na manifestação dos projectos individuais dos alunos, onde a escola se inclui. A ideia de projecto é entendida como uma construção, fruto de escolhas racionais, conscientes,

fundeadas em avaliações e explicações da realidade, representando uma orientação, um rumo de vida (Velho, 1987).

Os alunos que chegam à escola são sujeitos socioculturais, com um saber, uma cultura, e também com um projecto, mais vasto ou mais reduzido, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vividas dentro do campo das capacidades de cada um. A escola é parte do projecto dos alunos.

Ela tem uma multiplicidade de sentidos, sendo assim, não podemos considerá-la como um dado universal, com um sentido único, principalmente quando este é definido antecipadamente pelo sistema ou pelos professores. Dizer que a escola é polissémica significa que o seu espaço, tempo, relações, podem ter significados distintos, tanto para os alunos, como para os professores.

A construção da escola intervém na movimentação das pessoas, na significação das funções para cada lugar. Salas, corredores, refeitório, pátio, sala dos professores, todos estes lugares têm um papel. A arquitectura e a ocupação do espaço físico não são independentes. A maneira como está construída e mesmo a localização dos espaços, é realizada de forma racional e rigorosa.

Os muros delimitam a passagem entre duas realidades, a rua e a escola. Os alunos adaptam-se aos lugares, reproduzindo neles novos sentidos e maneiras capazes de socializar. A arquitectura do espaço é a paisagem onde se incrementam o conjunto das relações pedagógicas aumentando ou limitando as suas oportunidades.

A Escola é um ramo da sociedade, que possibilita a transmissão de valores, ela domina e é dominada, ajustando pensamentos e atitudes (Cruz, 2008). Todos a nível mundial têm direito à educação, esta torna possível o progresso individual, ela age amplamente desenvolvendo a parte intelectual, afectiva e comportamental.

## **2.2. - O Papel do Professor na Sociedade e na Escola**

### **2.2.1.- Indisciplina e Violência**

A indisciplina é uma forma de violência, praticada sobretudo no interior da sala de aula. Para Amado (2000, p. 9) esta noção abarca *“um tipo de comportamento que, na sua essência, se traduz no incumprimento de regras necessárias ao adequado desenrolar da aula”*.

Também Cruz (2008, p.17) no seu estudo afirma, *“que na perspectiva pedagógica e transdisciplinar a noção de indisciplina surge ligada à ideia de um comportamento incompatível com o salutar convívio, no interior de uma instituição cuja finalidade é educar.”*

A indisciplina é uma forma de o aluno minorar a indiferença e enfraquecer as intimações à auto-estima, através da alteração dos valores que lhe são sugeridos ou forçados pela escola; essas alterações surgem por repetição de comportamentos dos adultos, comportamentos agressivos ou violentos, consumo de tabaco, álcool, estupefacientes ou actividade sexual precoce (Amado, 2002).

Em relação à escola, existe uma relação entre aluno e professor. Neste sentido, indisciplina é uma certeza edificada e reedificada todos os dias no espaço em que professores e alunos se relacionam.

Segundo Amado e Freire (2001) as interações sociais e dogmáticas são estabelecidas por dois métodos essenciais de preocupação: adequação de procedimento às normas da aula e da instituição e aprendizagens.

O conceito de *respeito*, para Amado e Freire (2001, p. 10), permite um equilíbrio das normas e regras de convivência na classe, sendo, uma condição fundamental para a presença de um processo disciplinado na aula, é na sala de aula *“que se concretiza o fenómeno da interação: quando duas pessoas ou mais se encontram numa relação face a face, estão constantemente a interpretar os seus actos e os das outras pessoas, e a reagir em função dessa interpretação»* (Amado e Freire, 2002, p. 90).

As especificidades da escola podem ser um agente auxiliador da indisciplina: o grande número de alunos por turma ou por escola, o aspecto deteriorado dos edifícios, a insuficiência ou ausência de material didático.

O próprio sistema de ensino parece colaborar para o agravamento da indisciplina, no que respeita aos altos graus de insucesso escolar, na competição e selecção do acesso ao ensino superior, nas esperanças profissionais infrutuosas para os jovens do ensino básico e secundário, do aumento da escolaridade obrigatória e mudança para uma escola de massas; depreciação dos diplomas enquanto comprovativos de qualificações (J. Formosinho, 1991);

Amado e Freire (2002) referem que por um lado o disfuncionamento familiar amplia a viabilidade de aparecerem diversos problemas, nomeadamente os de comportamento. Por outro lado, as perturbações e a indisciplina que acontecem na aula repercutem-se de várias formas na família, originando sensações de angústia, ansiedade, medos e agressões nos seus diferentes elementos.

Complicando ainda mais, surgiu o fenómeno da imigração que inseriu nas escolas uma multidão estudantil de uma grande variedade cultural, com enigmas e conflitos sociais radicalmente novos aos das precedentes géneses escolares.

A escola acaba por não cooperar para o êxito da inclusão social destes alunos, mas sim para uma maior rejeição social, porque põe de lado os obstáculos linguísticos que complicam a adaptação escolar e a aprendizagem dos conteúdos escolares; não respeitando as diversidades culturais entre os estudantes, tentando impor-lhes os saberes, regras e valores da cultura predominante.

É importante referir também que a população docente sofreu modificações profundas. Assiste-se a uma crescente feminização do corpo docente que alteou o estado social dos professores, aumentando ainda mais a sensação de afastamento cultural relativamente aos alunos, já que os docentes passaram a ser cada vez menos originários de meios sociais desfavorecidos e cada vez mais das classes médias (Jean-Paul Payet, 1995).

Também se alterou a forma como os professores olham para a sua profissão e como a cumprem. O autor Daniel Sampaio (1999) expõe o desassossego em que os docentes se encontram, devido ao baixo salário e má imagem pública. Segundo ele, grande parte dos professores leccionam porque não encontram outra maneira de viver, ou porque vão sentindo alguma esperança de que tudo melhore. Refere também que existe pouca união entre docentes, que tem origem na carga horária e curricular ou no esforço de renovação mal compreendido por grande parte da classe.

Nessas escolas o que poderia explicar maior violência é o facto de ser mais visível a resistência/conflito de aspectos culturais e organizacionais dos estudantes e a escola, e em exclusivo com experiências e reproduções profissionais dos professores.

Pode afirmar-se, que existe um conjunto de factores causadores de desigualdades sociais, de natureza individual, familiar, social e escolar; alguns provenientes da massificação escolar, outros específicos da esfera escolar ou das relações que lá se criam. Tudo isso pode ser a causa da violência, seja no período escolar, ou não.

As práticas escolares negativas e o insucesso escolar podem potenciar situações de risco que originam um vasto conjunto de comportamentos, omissões e atitudes, quer institucionais, quer pessoais. (João Sebastião, 1998).

Segundo François Dubet (1994) existem três formas de violência ligadas à escola: Violência exterior à escola, não desencadeada na escola, é a continuação de condutas agressivas exteriores (furtos, ajuste de contas...). Violência na escola, a flexibilização dos horários submeteu os alunos à permanência na escola por mais tempo, levando para o seu interior factores da sua vida diária, que influenciam o comportamento escolar (lutas, furtos, comportamentos agitados). Violência anti-escola, violência exercida por alunos que se sentem forçados em permanecer em instituições onde impera o insucesso escolar. É violência arquitectada contra a escola, tentando atingir o sistema (escola, professores e alunos).

A indisciplina e violência na escola preocupam toda a comunidade educativa, passando uma imagem negativa, sobre tão importante instituição. É necessário encontrar culpados para responsabilizar ou até castigar, sejam eles alunos sem regras, pais que não educam ou professores que não sabem impor disciplina. Antes

de culpabilizar é importante tentar entender as razões de alguns comportamentos, extrínsecos e intrínsecos à escola, para se intervir, prevenindo situações de indisciplina e violência.

A indisciplina e violência não acontecem na escola como se ela estivesse isolada e à margem de tudo. Não podemos exigir uma escola sem indisciplina e violência quando o meio em que os alunos vivem, é inacreditavelmente violento, com cada vez mais situações de pobreza e de exclusão social, quando todos os dias são instáveis, devido ao desemprego ou trabalho precário dos pais e devido à desmedida violência noticiada e vulgarizada pela televisão.

Mas, ainda assim é possível minorar as situações de indisciplina e de violência na instituição escolar, melhorando o seu ambiente e desenvolvendo conjunturas para que crianças e jovens possam aprender e crescer numa escola de qualidade.

Porque a escola tem responsabilidades próprias, onde o empenho dos pais e professores é fundamental na descoberta de respostas para os complexos problemas, desenvolvendo conjuntamente situações que tornem a escola inclusiva e capaz de respeitar a multiplicidade social e cultural dos alunos. Envolver os alunos, motivá-los, entender os seus problemas, e com eles construir os princípios e as orgânicas de funcionamento da escola é ajudá-los a converterem-se em cidadãos dinâmicos, críticos e intervenientes.

A escola que todos idealizamos é a que luta para ultrapassar as dificuldades, construindo opções pedagógicas, reivindicando mais recursos humanos e materiais imprescindíveis e concebendo grupos pluridisciplinares. Essa escola possibilita aos alunos viver a escolaridade como uma circunstância “capital” no desenvolvimento do seu carácter.

Como afirma Cruz (2008, p.22) *“O clima de escola tem também importância quando dela falamos, pois para além dos processos de disciplinaação esta outra dimensão da sua vida quotidiana traduz-se na qualidade de vida e das relações humanas, na partilha de valores e atitudes nos quais assentam um sentimento de pertença aquele ethos escolar.”*



## **2.3.– Saúde**

### **2.3.1- Aspectos ligados à Saúde em Geral com Enfoque na Infância**

A saúde não depende unicamente da prestação de cuidados. A interferência da esfera social, biofísica e ecológica é fundamental. No entanto é inquestionável o embate das actividades de vigilância da saúde infantil importantes e de qualidade. A manutenção e a promoção da saúde de todas as crianças devem ser muito valorizadas.

Todos os seres vivos passam por uma etapa de crescimento que lhes permite adaptarem-se melhor ao meio ambiente que os rodeia. Sendo a etapa de desenvolvimento um processo integral, inclui dois aspectos bastante distintos, o desenvolvimento físico e a maturação. Apesar da diferença, estes aspectos estão ligados entre si, pois favorecem-se um ao outro.

O crescimento é um processo natural e complexo no qual intervêm numerosos factores que actuam de diferente maneira. Os factores que intervêm no desenvolvimento da criança são: património genético individual, saúde da mãe durante a gravidez, saúde da criança durante a vida intra-uterina, tipo de alimentação da criança, ambiente afectivo da criança, estímulo para a aprendizagem, exercício físico e a saúde da criança depois do nascimento.

Ao longo da infância, costuma apresentar-se um sem fim de situações que, de uma ou de outra maneira, podem interferir no processo de desenvolvimento e que, logicamente, constituem uma fonte inesgotável de questões. Compreender os conceitos inerentes às situações que acontecem ao longo da infância torna-se essencial.

As crianças são especialmente vulneráveis aos problemas de saúde relacionados com o meio ambiente, tais como as doenças transmissíveis e infecções.

*“A escola ocupa um lugar central na ideia de saúde. Aí aprendemos a configurar as ‘peças’ do conhecimento e do comportamento que irão permitir estabelecer relações de qualidade. Adquirimos, ou não, ‘equipamento’ para compreender e contribuir para estilos de vida mais saudáveis, tanto no plano pessoal como ambiental (estradas, locais de trabalho, praias mais seguras), serviços de saúde mais sensíveis às*

*necessidades dos cidadãos e melhor utilizados por estes". (Constantino Sakellarides. in Rede Europeia e Portuguesa de Escolas Promotoras de Saúde. 1999)*

A escola, é sem dúvida um ambiente propício para a promoção da saúde, tem uma preponderância nos comportamentos das crianças e dos jovens, no seu desenvolvimento escolar e emocional.

A saúde escolar é uma actividade consistente, que actua no 1.º ciclo por este ter um grupo etário privilegiado na intervenção, onde é sistematicamente boa a actuação na vacinação, no apoio aos alunos com Necessidades de saúde Especiais, na saúde oral e na prevenção dos acidentes.

A promoção da saúde na escola tem dado prioridade as áreas da saúde oral e da educação alimentar, mas outras áreas de preocupação surgem: a educação sexual, a prevenção do consumo de álcool, tabaco e drogas ilícitas. Também uma área de preocupação, no âmbito da saúde escolar é cada vez mais crianças com problemas da visão e da audição.

Grande parte dos problemas de saúde e de comportamentos de risco, ligados ao meio e aos estilos de vida, podem ser prevenidos ou reduzidos através de Programas de Saúde Escolar reais. A permanência e sustentabilidade das intervenções de saúde escolar dependem da integração da promoção da saúde no currículo.

As áreas curriculares não disciplinares, inseridas no âmbito da Formação Pessoal e Social, e que incluem a "Área Projecto", o "Estudo Acompanhado" e a "Formação Cívica", podem ser uma área superior para o progresso de projectos de promoção e educação para a saúde. Para isso, a escola tem de proporcionar aos alunos a expressão e a comunicação, ligações afectivas com as pessoas e o meio, participação, responsabilização e vontade de saber.

O insucesso escolar aumenta o risco de comportamentos anti-sociais, delinquência, abuso de consumo de substâncias nocivas, gravidez na adolescência, etc. Inversamente, o envolvimento da escola numa prática pedagógica e num desenvolvimento social e emocional dos alunos, aumenta a assiduidade, a produtividade e a entrada correcta nos serviços de saúde.

Como afirma Cruz (2008), dos quatros cenários exequíveis (percepções individuais, relação com a família, relação com os amigos e relação com a escola) conclui-se que é de interesse essencial uma “mediação integrada e sistémica” na intervenção junto dos alunos, em relação ao âmbito da saúde e bem-estar.

Estudos científicos revelam que existe uma relação entre a qualidade do ambiente e a saúde das crianças. As principais ameaças à saúde das crianças vêm de más circunstâncias de vida, como a poluição do ar, a água imprópria para consumo, má alimentação, saneamento básico impróprio, edifícios desajustados, insuficientes sistemas de transportes, ruído, produtos químicos e campos electromagnéticos.

O choque destas conjunturas repercute-se na saúde das crianças, os seres mais sensíveis da sociedade não deverão pagar o preço da inépcia dessa mesma sociedade em os proteger dos riscos.

A identificação dos riscos no ambiente escolar, é uma forma de conhecer a vulnerabilidade das instalações, dos equipamentos e dos espaços onde as crianças brincam e circulam.

O Projecto Educativo da Escola/Agrupamento, tem o dever de agregar as actividades educativas que cooperem para a promoção e educação para a saúde. Nesta óptica, é essencial que as instituições educativas olhem para os alunos como parceiros, com capacidades e responsabilidades a desenvolver, para que eles próprios possam fomentar a transformação.

A função de *promoção da saúde* com as crianças tem em linha de conta “o que eles sabem” e “o que eles podem fazer” para se ajudarem, desencadeando a aptidão para entender o certo e assim praticar atitudes e/ou condutas ajustadas. Assim, os pilares são a “*energia*” de cada um, no desenvolvimento da independência e de capacidades para o uso perfeito da cidadania.

*“Confirma-se que, no geral, uma boa relação consigo e com o seu corpo, uma boa comunicação com os pais e uma boa relação com a escola, coexistem com uma maior frequência de comportamentos potencialmente ligados à saúde.”* (Matos et al., 2004, citado por Cruz, 2008, p. 24)

Também a função decisiva do professor no processo educativo, possibilita desenvolver estratégias que para resultarem têm de ser enérgicas, aglomerando um grande número de agentes sociais com exclusivo realce para ao alunos, isto é, para além dos professores e dos alunos é necessário que participem, assistentes operacionais, funcionários administrativos, pais e/ou encarregados de educação (Cruz, 2008).

### **2.3.2.- Infância e Caracterização de Comportamentos de Risco**

A infância é um período da vida que tem recebido atenção especial. Há uma organização social que circula à volta da criança. A sociedade entende, hoje, a infância como um ciclo em que o indivíduo tem particularidades e carências próprias. Mas nem sempre foi assim... pois anteriormente existia grande indiferença por parte dos adultos em relação às crianças.

A infância aparece relacionada à inocência e à fraqueza do ser humano, mas gradualmente a criança passa a ser detentora de vontade, pensamento, personalidade e necessidades próprias.

Após o reconhecimento da infância como uma fase de vida, conseguiu-se posteriormente que a sociedade sentisse respeito e inquietação pela segurança da criança. Hoje ambiciona-se entender e melhorar a vida infantil, desenvolvendo conjunturas que contribuam para o progresso cognitivo e social da criança.

A criança é o início sem fim. Quando uma sociedade permite que se matem crianças é porque encetou o seu suicídio como sociedade. Quando não gosta das crianças é porque desistiu de se declarar como humanidade. (Herbet de Souza, 1992, citado por Rizzini et al, 2000).

Uma criança será considerada em situação de risco quando o seu desenvolvimento não acontece conforme o esperado para a sua faixa etária e para os parâmetros da sua cultura.

Conquistar segurança prevê prognosticar circunstâncias de risco eliminando ou fiscalizando as possíveis causas de perigo.

João Barreiros, no artigo “*A Criança e a Percepção do Risco*”, afirma que a ideia de risco é inconstante conforme os agentes em presença. Aquilo que é um risco para um corpo jovem pode não ser encarado como risco para um adulto ou para um corpo mais experiente.

*“Os comportamentos orientados para a saúde distinguem-se dos de risco, uma vez que estes últimos são associados a uma maior susceptibilidade para uma causa específica de má saúde, no entanto, todos eles agrupam em padrões mais complexos de comportamentos conhecidos como estilos de vida.” (WHO, 1998, citado por Lopes, 2004, p. 6 e Cruz, 2008, p. 27)*

A explicação de risco está quase sempre associada à probabilidade de um acidente. A pessoa que utiliza o espaço torna-se uma fracção da problemática, pelos seus procedimentos, pelas suas particularidades e pelo grau de percepção da própria situação de risco.

Manter as crianças em segurança é um enigma peculiar, porque a criança está em constante movimento e as suas acções são activamente arriscadas. O meio onde a criança se desenvolve é usualmente delineado para o adulto. O método de crescimento físico traduz-se em transformações dimensionais e harmoniosas enormes e aceleradas, este processo, acontece nos primeiros dez anos de vida. A conduta infantil provém especialmente das solicitações ambientais, assim a, segurança deve partir deste ponto de vista.

A relação entre o indivíduo e o meio tornou-se indissociável. Uma educação do comportamento e para o comportamento da criança faz, com que haja mais investimentos por parte da família, e dos professores. Como afirma Cruz (2008), crescer torna-se numa função difícil e dolorosa. Mas, descobrem-se sempre dois caminhos para um mesmo destino, ou seja, dependendo do sujeito segue-se uma direcção de optimismo ou uma de pessimismo.

A função dos vários contextos da criança na obtenção e conservação quer de comportamentos de saúde quer de risco é essencial. As especificidades físicas e mentais da criança, a família e o círculo de amigos assumem aqui especial importância.

Os comportamentos de risco põem em causa o estado de saúde e podem ter conclusões nefastas, como a morte. A interpretação de risco envolve sempre uma possibilidade de perda, ainda que ilusória, relacionada com as inesperadas consequências, que podem ser negativas para a saúde. Por outro lado, os comportamentos de risco têm subentendido uma opção e um carácter inconstante, uma vez que os comportamentos têm actuações opcionais (Igra & Irwin, 1996).

Os comportamentos de risco estão relacionados com o estilo de vida e são consequência de agentes ambientais, sociais e sobretudo comportamentais. O risco está omnipresente, na sociedade. O actual conhecimento social face ao risco, em particular o risco ambiental e de saúde pública, tem originado um meio propício à interrogação de como se percepçiona, avalia, gere e participa na prevenção dos comportamentos de risco.

Factores de risco são condições ou variáveis que estão associadas a uma alta probabilidade de ocorrência de resultados negativos ou indesejados. Dentre estes incluem-se os comportamentos que podem comprometer a saúde, o bem-estar ou o desempenho social do indivíduo.

Segundo afirma Cruz (2008), a condição humana é incontornável, estando inevitavelmente inserida num qualquer grupo de risco, sendo assim necessário ajudarmo-nos e colocarmo-nos juntos à noção de saúde, possibilitando assim, uma aprendizagem mais segura para encararmos a vida e os seus perigos. Esta disposição promovia sem dúvida a saúde, quer a nível pessoal quer colectivo, possibilitando uma decisão livre sobre a modificação de comportamentos.

Para finalizar este subcapítulo acho essencial deixar uma opinião curiosa que passo a transcrever: *“O impacto que os factores de risco têm sobre os indivíduos varia em função de múltiplas variáveis, nomeadamente, das características dos factores de risco, das características dos indivíduos expostos a esses riscos, e da interacção entre os indivíduos e o risco.”* (Simões, 2005, p.82, citado por Cruz, 2008)

## **2.4.– Tecnologias de Informação e Comunicação**

### **2.4.1.- O Uso das TIC na Educação**

**Tecnologias de Informação e Comunicação** (TIC) servem para comunicar, desenvolveram-se gradualmente desde a segunda metade da década de 1970 e, principalmente, nos anos 1990 permitindo o surgimento da "sociedade da informação". Caracterizam-se por agilizar e tornar menos palpável o conteúdo da comunicação, por meio da digitalização e da comunicação em redes. As novas tecnologias relacionadas a uma revolução informática estão associadas à interactividade, elas oferecem uma estrutura comunicativa que permite a interacção em rede daqueles que a integram são, cada vez mais utilizadas por governos, empresas e cada indivíduo em particular.

Os meios de comunicação e as organizações têm sofrido alterações, cada vez mais rápidas e significativas devido ao célere desenvolvimento da electrónica. O que mais tem contribuído para tornar eficazes as comunicações nas organizações e, em particular, as comunicações à distância é a convergência das tecnologias, no processamento de dados e de texto, da comunicação de dados e de voz (redes, correio electrónico, internet, intranet, videoconferência, etc...). O resultado da intervenção das novas tecnologias em todo o mundo possibilita, maior facilidade e rapidez de acesso à informação, melhor coordenação entre parceiros de trabalho, integração e automatização dos processos de negócio (fornecedores versus clientes). As novas tecnologias permitem que a informação se propague cada vez mais "em rede" e à velocidade da luz.

A expansão das novas tecnologias (de informação, e comunicação) tem propiciado um grande debate sobre os efeitos das mesmas para o homem actual. Elas são ferramentas que estão à disposição dos utilizadores para aumentar as suas capacidades, e portanto considera-se importante adquirir habilidades para saber usá-las.

As TIC são um novo tipo de sistema cultural, cuja expansão dinâmica invade e controla, autoritariamente todas as formas de vida social. Estão a ganhar força na actualidade os perigos das tecnologias, pois tornam-se cada vez mais evidentes, existindo assim uma visão crítica destas, não se podendo ignorar, no entanto, que

estejam repletas de negatividade mas também de positividade, tornando-se um mecanismo pelo qual percebemos o mundo. Isto faz compreender que as TIC constroem um sistema aberto e activo, inserindo-se conflituosamente nos processos culturais.

Com base em várias opiniões pode afirmar-se que as novas tecnologias não são totalmente más, ou totalmente boas, mas complexas. Colocam-nos num caminho no qual podemos e devemos tomar decisões. Podem ser usadas como instrumentos para consolidação de um poder dominante, como podem estar ao serviço de indivíduos que lutam pela democracia.

As tecnologias de informação e comunicação abriram novos horizontes, introduzindo grandes mudanças na vida diária de cada cidadão. O mundo digital está a transformar todo o universo, desde o trabalho até à forma como passamos o tempo, “tempo esse”, em que cada vez mais está evidente o uso das novas tecnologias.

A escola tem sido um dos principais lugares na introdução das TIC e onde mais se usufrui delas. Assim, a escola conseguiu organizar-se de outro modo, no sentido de uma transformação da organização e das práticas pedagógicas.

Cada vez mais nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, se aposta pelo uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação, na construção de projectos escolares elaborados pelos alunos, num trabalho em parceria que se revele gratificante para todos.

O modelo que, segundo Barroso (1999), continua ainda hoje a funcionar como “paradigma de referência” à escola baseia-se numa: *“Gramática muito própria (a pedagogia colectiva) e que é a base da criação da escola pública de massas. Esta “pedagogia colectiva” levou ao ensino simultâneo (em que um mesmo professor ensina a mesma coisa, ao mesmo tempo e da mesma maneira, a uma mesma classe de alunos), tomando como arquétipo organizativo a relação educativa entre um mestre e o seu discípulo, própria do ensino individual, que se traduz na expressão «ensinar a muitos como se fossem um só”.* (Barroso, 1999, p.131)

Havendo uma crescente preocupação em volta da integração das novas tecnologias na realidade educativa e sendo cada vez mais um tema em destaque em diversos fóruns internacionais, tornou-se urgente a integração das TIC na escola, havendo: A necessidade de preparação de cada aluno para a vida activa, onde as TIC estão indubitavelmente presentes; a justiça na criação e manutenção de igualdade de



oportunidades, entre os alunos, no acesso às TIC; as novas maneiras de encarar as relações pedagógicas entre os alunos, professores e encarregados de educação, que as TIC permitem; os novos formatos que as TIC possibilitam de compreender o mundo, especialmente o científico, com recurso aos programas de simulação; as mais-valias que as TIC oferecem para o ensino de alunos com NEE; a possibilidade de troca de saberes e experiências com outros alunos, com comunidades científicas, etc.

A mudança que vai acontecendo no ambiente educativo terá cada vez mais efeitos sobre a experiência educativa de todos os alunos.

Com as TIC haverá transformações nas escolas e nas experiências escolares dos alunos, em todos os países. Tornou-se claro que são utilizadas para acumular uma quantidade de funções: são uma ferramenta para alunos e professores fazendo parte do ambiente educativo geral sendo um apoio à comunicação para alunos e professores e uma tecnologia adaptável e de apoio para combater necessidades específicas.

Assim, torna-se cada vez mais importante munir cada aluno com o equipamento necessário e, equipar todas as salas de aula com *hardware*, *software* e acesso à *Internet*, dispondo de equipamento especializado para alunos com ou sem necessidades educativas especiais.

Um acesso correcto às Tecnologias de Informação e Comunicação pode reduzir as desigualdades na educação, pois podem funcionar como uma ferramenta poderosa no apoio à inclusão educativa. As TIC necessitam de ser, um foco de cooperação entre alunos de uma mesma turma, que em conjunto podem realizar as mais variadas actividades nas principais áreas curriculares, fomentando assim o gosto pela aprendizagem.

Um dos grandes desafios em relação às TIC diz respeito também às NEE, pois permite assegurar que todas as possíveis vantagens oferecidas pelas mudanças estejam disponíveis para cada aluno com necessidades educativas especiais. Qualquer que seja a sua forma deve estar à disposição de cada aluno, de modo a apoiar as suas dificuldades na aprendizagem.

A mudança acelerada, que tem vindo a acontecer na educação, permitiu às tecnologias de informação e comunicação (TIC) serem um dos factores mais salientes

ao qual este sistema educativo tem de ser capaz de responder rapidamente, antecipando e promovendo.

Implica que o uso das TIC esteja diariamente presente nas áreas curriculares permitindo um percurso coerente na formação e na aquisição de um conjunto de competências essenciais.

Desde há muito que são chamadas a assumir uma importante dimensão pedagógica em toda a escolaridade obrigatória, de forma diversificada e nas diversas disciplinas e áreas curriculares não disciplinares, estabelece-se que devem ter uma presença evidente nas áreas curriculares não disciplinares - “Área de Projecto”, “Apoio ao Estudo” e “Formação Cívica”.

Sendo importante atender-se não apenas ao desenvolvimento tecnológico, mas também ao contexto educativo – cultural, étnico, filosófico e pedagógico, os municípios têm, dentro da Carta educativa, o apoio ao Apetrechamento Informático: Programa de Qualificação do 1º Ciclo (Tecnologias de Informação e Comunicação).

De referir também, que presentemente há uma evolução do conceito de biblioteca escolar para o conceito de centro de recursos que em muitas escolas é já uma realidade é, um dos locais da escola onde o acesso aos equipamentos informáticos se faz de forma mais livre pelos alunos.

As B.E/C.R.E entendidas como centros de recursos multimédia de livre acesso, são designadas à consulta e produção de documentos em diferentes suportes, dispoendo de espaços flexíveis e estruturados, mobiliário e equipamento específicos, fundo documental diversificado e uma equipa de professores e técnicos com formação adequada. Estão circunscritas por este programa cerca de 700 escolas que têm beneficiado de financiamento, na aquisição de mobiliário específico, equipamento e fundo documental (Veiga, 1996).

Neste contexto, o esforço de apoio tem de continuar a ser feito a nível institucional equipando as bibliotecas escolares e municipais com software educativo e, acima de tudo, com um grande investimento na difusão e utilização em contextos diversos.

Não chega que os alunos sejam capazes de realizar alguns procedimentos elementares no uso das TIC é importante que desenvolvam, de forma suave, processos de aprendizagem, com um tempo significativo de prática que lhes garanta aprendizagem e autonomia nesse âmbito.

Isso significa que tem de haver empenho das escolas e dos professores e cooperação dos alunos, para que seja possível a certificação de “Competências Básicas em Tecnologias de Informação e Comunicação”. Esta certificação deve corresponder ao reconhecimento de que o aluno ao longo do ensino básico adquiriu habilitações relativas à: aquisição de uma atitude prática, ética e solidária no uso das TIC; capacidade de utilização constante do computador; desempenho suficiente no manuseamento do software indispensável; capacidade de recolha e tratamento de informação nomeadamente com recurso à Internet; desenvolvimento de interesse e capacidade de auto-aprendizagem e trabalho de cooperação com o uso das TIC.

São os estabelecimentos de ensino que certificam as competências na formação inicial dos professores. Esta certificação deve prosseguir no sistema existente, na formação contínua de professores, aumentando a oferta das acções de formação.

Sendo as instituições do ensino superior pedagogicamente autónomas que asseguram a formação de professores, é a estas que compete identificar os conhecimentos, atitudes e capacidades a adquirir pelos futuros professores e que os habilitem para aquele desempenho.

É da responsabilidade das instituições de formação, a certificação da qualificação profissional dos professores em todos os domínios, incluindo nas TIC.

Por isso há que promover a formação inicial de professores, integrando as TIC nos currículos dos cursos superiores que preparam para a docência, pois continua a manifestar-se a ausência de formação em TIC.

Torna-se fundamental criar um conjunto de incentivos para o efectivo desenvolvimento por parte das instituições de ensino superior, das competências em questão nos cursos de formação inicial de professores.

É necessário que se preparem os futuros professores para o uso das TIC e para capacitarem os futuros alunos para essa utilização, para que isso seja possível há que investir em incentivos às instituições de formação.

Estes incentivos não se limitam à aquisição de equipamentos e de conteúdos, devem expandir-se à implementação de projectos, de preferência em parceria - de formação de formadores; de desenvolvimento, avaliação e difusão de práticas curriculares nas instituições de formação; de investigação.

Tem de se conceder aos professores não só o domínio das ferramentas TIC mas também o conhecimento dos modos de usar estas ferramentas para promover a aprendizagem.

O uso das TIC na educação produziu mudanças culturais e profissionais o que influenciou o trabalho e a formação dos professores. Para tornar melhor o esforço de formação será importante conhecer com o valor e as potencialidades de várias estratégias de formação (como cursos, oficinas e projectos), relativamente à formação contínua e à formação inicial.

Sente-se cada vez mais a necessidade de estudar o embate das TIC na organização escolar tendo em atenção, o papel das TIC no projecto da escola, o papel de projectos de investigação - acção de professores e as questões resultantes da constituição de parcerias entre grupos de professores e outros actores como instituições de formação, autarquias, empresas e organismos públicos.

Actualmente, verifica-se em toda a escola, uma melhoria na comunicação por causa e acerca das TIC, os professores são significativamente apoiados na sua prática pedagógica, os alunos aprendem mais e de forma mais eficaz.

Contudo, na profissão de docente, deve existir uma maior aceitação da responsabilidade do professor pela sua própria aprendizagem e desenvolvimento em TIC.

A introdução e a aplicação mais generalizada desta área em contexto educativo significa que todos os professores se tornem parte da mudança no ambiente de aprendizagem. À medida que conceitos como “aprender a aprender” e “aprendizagem ao longo da vida” se tornam aceites, a metodologia educativa tradicional suportará uma mudança drástica para todos os alunos e para aqueles que com eles trabalham.

Se, como afirma Roldão (1999), a organização escolar, mantendo imutáveis as estruturas do seu funcionamento, fica insensível à realidade em mutação permanente e se fecha face à comunidade que a envolve, também o currículo, concebido de forma estática e definitiva ao nível dos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, falha na resposta aos alunos que, estando no sistema, não aprendem ou têm necessidades educativas às quais este único padrão centralmente definido não consegue responder.

A Internet é actualmente o transporte privilegiado para se partir à descoberta e para se criarem pontes com a comunidade educativa internacional.

Todos temos a responsabilidade de intervir nas inovações técnicas, reconfigurando-as para que sirvam a emancipação e o bem-estar humanos, sabendo, no entanto, que é um desafio difícil, mas que deve fazer parte de nossos objectivos educacionais.

### **III – METODOLOGIA**

#### **3.1 – Tipo de Estudo**

O presente estudo Classifica-se como descritivo, exploratório, inferencial e qualitativo (questões 46 e 47).

#### **3.2 – Procedimentos**

O estudo em questão teve duas grandes fases, a primeira prendeu-se com a adaptação do inquérito por questionário e a segunda com a aplicação do mesmo à amostra seleccionada.

Para que fosse possível conseguir os propósitos acima descritos procedeu-se da seguinte forma:

1º - O questionário utilizado no presente estudo foi adaptado do estudo anterior realizado a Professores a leccionar no 3º Ciclo e na Escola Secundária. Na sua versão original foi aplicado no âmbito da Tese de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação para a Saúde, destinando-se a investigar as percepções que os professores têm em relação aos comportamentos de risco nos alunos adolescentes.

A adaptação do questionário foi realizada em conjunto com a autora que autorizou a sua utilização, neste estudo. As adaptações realizadas prenderam-se essencialmente com a mudança do léxico de vários vocábulos, assim como, a supressão de algumas palavras e perguntas que não se ajustavam ao contexto a estudar. Suprimiram-se questões referentes ao tabaco e ao consumo de drogas, por não se enquadrarem na realidade do 1º Ciclo do Ensino Básico (pelo menos em contexto escolar).

Acrescentaram-se duas questões relativas ao acesso à internet na escola e na sala de aula. Foi acrescentada mais uma questão de resposta aberta, sobre a interacção que os Professores têm com os alunos no acesso à internet (nenhuma interacção, ajuda técnica, monitorização do acesso...).

No total o questionário ficou com 47 questões, duas delas de resposta aberta (mais uma pergunta aberta do que no questionário original), o questionário adaptado diferiu na quantidade das perguntas com o questionário original, utilizado pela autora que contou ao todo com 51 uma questão.

O questionário a aplicar usa uma escala tipo Likert (de 1 a 5), e conta com duas questões abertas que permitem fazer análise de conteúdo (ver anexo 1, pp.79 - 83).

2º - Aplicou-se o questionário num total de sessenta e uma escolas do primeiro ciclo do ensino básico, no período compreendido entre sete de Janeiro de dois mil e oito e trinta e um de Janeiro do mesmo ano.

### **3.3. – População/Amostra**

#### **3.3.1 – População**

A população é constituída por todos os Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico a leccionar no ano lectivo de 2007/2008 nas seguintes escolas:

Concelho de Almada

- Escola Básica do 1ºCiclo com Jardim de Infância Almada nº3
- Escola Básica do 1ºCiclo com Jardim de Infância Cata-ventos da Paz
- Escola Básica do 1ºCiclo com Jardim de Infância nº3 do Laranjeiro
- Escola Básica do 1ºCiclo do Alfeite
- Escola Básica do 1ºCiclo do Chegadoinho
- Escola Básica do 1ºCiclo Integrada da Charneca da Caparica
- Escola Básica do 1ºCiclo nº3 da Cova da Piedade
- Escola Básica do 1ºCiclo nº2 do Feijó
- Escola Básica do 1ºCiclo nº1 do Feijó
- Escola Básica do 1ºCiclo da Costa da Caparica
- Escola Básica do 1ºCiclo nº1 da Cova da Piedade

- Escola Básica do 1ºCiclo nº1 do Laranjeiro
- Escola Básica do 1ºCiclo Vale Flores

Concelho da Amadora

- Colégio Dona Filipa
- Escola Básica do 1ºCiclo com Jardim de Infância Alto do Moinho
- Escola Básica do 1ºCiclo com Jardim de Infância S. José Ruy

Concelho de Arouca

- Escola Básica do 1º Ciclo de Paço (Rossas)

Concelho de Carrazeda de Ansiães

- Escola Básica de Carrazeda de Ansiães
- Escola Básica de Linhares

Concelho de Chaves

- Jardim Escola João de Deus

Concelho de Ílhavo

- Escola Básica do 1ºCiclo de Cale da vila
- Escola Básica do 1ºCiclo de Farol da Barra

Concelho de Lisboa

- Escola Básica do 1ºCiclo Eurico Gonçalves
- Escola Básica do 1ºCiclo nº 91 de Lisboa
- Escola Básica do 1ºCiclo nº 34 Alto do Lumiar



Concelho de Loures

- Escola Básica do 1ºCiclo com Jardim de Infância de Fetais
- Escola Básica do 1ºCiclo nº2 de Camarate
- Escola Básica do 1ºCiclo nº5 de Camarate
- Escola Básica do 1ºCiclo nº4 de Camarate

Concelho de Mirandela

- Escola Básica do 1º e 2º Ciclos de Torre de Dona Chama
- Escola Básica do 1º Ciclo de Vale de Salgueiro

Concelho da Moita

- Escola Básica do 1ºCiclo com Jardim de Infância do Rosário
- Escola Básica do 1ºCiclo nº 1 da Moita

Concelho de Oeiras

- Escola Básica do 1ºCiclo c/J.I Amélia Vieira Luís
- Escola Básica do 1ºCiclo com Jardim de Infância Cesário Verde
- Escola Básica do 1ºCiclo com Jardim de Infância Narcisa Pereira
- Escola Básica do 1ºCiclo com Jardim de Infância Roberto Ivens
- Escola Básica do 1ºCiclo Armando Guerreiro
- Escola Básica do 1ºCiclo Almeida Garrett
- Escola Básica do 1ºCiclo Conde Ferreira
- Escola Básica do 1ºCiclo D. Pedro V
- Escola Básica do 1ºCiclo Manuel Vaz (Barcarena)
- Escola Básica do 1ºCiclo Santo António de Tercena
- Escola Básica do 1ºCiclo Sofia de carvalho
- Escola Básica do 1ºCiclo Sylvia Philips

Concelho de Paços de Ferreira

- Escola Básica do 1ºCiclo nº 1 de S. Roque
- Escola Básica do 1ºCiclo nº 2 de S. Roque
- Escola Básica do 1ºCiclo de Vila Boa

Concelho da Póvoa do Varzim

- Escola Básica do 1ºCiclo de Paranho (Terroso)

Concelho do Seixal

- Escola Básica do 1ºCiclo com Jardim de Infância Quinta Santa Marta de Corroios

Concelho de Sesimbra

- Escola Básica do 1ºCiclo nº 1 da Quinta do Conde

Concelho de Setúbal

- Escola Básica do 1ºCiclo de Vendas de Azeitão
- Escola Básica do 1ºCiclo de Vila Nogueira de Azeitão

Concelho de Sintra

- Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância de S. Marcos
- Escola Básica do 1ºCiclo com Jardim de Infância nº2 de Monte Abraão
- Escola básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância Jorge Mineiro
- Escola básica do 1º Ciclo de Algueirão
- Escola Básica do 1ºCiclo de Queluz

Concelho de Vila Nova de Gaia

- Escola Básica do 1ºCiclo com jardim de Infância de Marco

- Escola Básica do 1ºCiclo com Jardim de Infância Quinta das Chãs
- Escola Básica do 1ºCiclo de Praia

### 3.3.2 – Amostra

A amostra é constituída por todos os professores que responderam de forma voluntária ao questionário, num total de 300 Professores a leccionar no 1º Ciclo do Ensino Básico ano lectivo 2007/2008.

A tabela seguinte apresenta o número de questionários entregues e os que se conseguiram receber, pretendendo mostrar a percentagem de recolha, o que pode dar maior significado à amostra do presente estudo.

<b>Escola</b>	<b>Nº de Questionários Entregues</b>	<b>Nº de Questionários Recebidos</b>
Escola Básica do 1ºCiclo com Jardim de Infância Almada nº3	10	4
Escola Básica do 1ºCiclo com Jardim de Infância Cata-ventos da Paz	10	3
Escola Básica do 1ºCiclo com Jardim de Infância nº3 do Laranjeiro	10	8
Escola Básica do 1ºCiclo do Alfeite	10	6
Escola Básica do 1ºCiclo do Chegadinho	10	6
Escola Básica do 1ºCiclo Integrada da Charneca da Caparica	10	5
Escola Básica do 1ºCiclo nº3 da Cova da Piedade	10	3
Escola Básica do 1ºCiclo nº2 do Feijó	10	2
Escola Básica do 1ºCiclo nº1 do Feijó	10	1
Escola Básica do 1ºCiclo da Costa da Caparica	10	3
Escola Básica do 1ºCiclo nº1 da Cova da Piedade	20	10
Escola Básica do 1ºCiclo nº1 do Laranjeiro	20	15
Escola Básica do 1ºCiclo Vale Flores	10	3

**Os PROFESSORES e os COMPORTAMENTOS de RISCO dos ALUNOS a FREQUENTAR o 1º CICLO**

Colégio Dona Filipa	20	9
Escola Básica do 1ºCiclo com Jardim de Infância Alto do Moinho	10	5
Escola Básica do 1ºCiclo com Jardim de Infância S. José Ruy	20	9
Escola Básica do 1º Ciclo de Paço (Rossas)	10	5
Escola Básica de Carrazeda de Ansiães	10	5
Escola Básica de Linhares	10	1
Jardim Escola João de Deus	10	4
Escola Básica do 1ºCiclo de Cale da vila	10	6
Escola Básica do 1ºCiclo de Farol da Barra	10	1
Escola Básica do 1ºCiclo Eurico Gonçalves	10	5
Escola Básica do 1ºCiclo nº 91 de Lisboa	10	6
Escola Básica do 1ºCiclo nº 34 Alto do Lumiar	10	6
Escola Básica do 1ºCiclo com Jardim de Infância de Fetais	20	8
Escola Básica do 1ºCiclo nº2 de Camarate	10	5
Escola Básica do 1ºCiclo nº5 de Camarate	10	3
Escola Básica do 1ºCiclo nº4 de Camarate	10	1
Escola Básica do 1º e 2º Ciclos de Torre de Dona Chama	10	4
Escola Básica do 1º Ciclo de Vale de Salgueiro	10	2
Escola Básica do 1ºCiclo com Jardim de Infância do Rosário	10	1
Escola Básica do 1ºCiclo nº 1 da Moita	20	9
Escola Básica do 1ºCiclo com Jardim de Infância Amélia Vieira Luís	20	10
Escola Básica do 1ºCiclo com Jardim de Infância Cesário Verde	10	4
Escola Básica do 1ºCiclo com Jardim de Infância Narcisa Pereira	20	8
Escola Básica do 1ºCiclo com Jardim de Infância Roberto Ivens	10	2
Escola Básica do 1ºCiclo Armando Guerreiro	10	4
Escola Básica do 1ºCiclo Almeida Garrett	10	3

**Os PROFESSORES e os COMPORTAMENTOS de RISCO dos ALUNOS a FREQUENTAR o 1º CICLO**

Escola Básica do 1ºCiclo Conde Ferreira	20	9
Escola Básica do 1ºCiclo D. Pedro V	20	9
Escola Básica do 1ºCiclo Manuel Vaz (Barcarena)	10	1
Escola Básica do 1ºCiclo Santo António de Tercena	10	5
Escola Básica do 1ºCiclo Sofia de carvalho	20	11
Escola Básica do 1ºCiclo Sylvia Philips	10	5
Escola Básica do 1ºCiclo nº 1 de S. Roque	10	1
Escola Básica do 1ºCiclo nº 2 de S. Roque	10	4
Escola Básica do 1ºCiclo de Vila Boa	10	1
Escola Básica do 1ºCiclo de Paranho (Terroso)	10	3
Escola Básica do 1ºCiclo com Jardim de Infância Quinta Santa Marta de Corroios	10	4
Escola Básica do 1ºCiclo nº 1 da Quinta do Conde	10	4
Escola Básica do 1ºCiclo de Vendas de Azeitão	10	2
Escola Básica do 1ºCiclo de Vila Nogueira de Azeitão	10	1
Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância de S. Marcos	20	10
Escola Básica do 1ºCiclo com Jardim de Infância nº2 de Monte Abraão	10	6
Escola básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância Jorge Mineiro	10	3
Escola básica do 1º Ciclo de Algueirão	10	6
Escola Básica do 1ºCiclo de Queluz	20	9
Escola Básica do 1ºCiclo com jardim de Infância de Marco	10	3
Escola Básica do 1ºCiclo com Jardim de Infância Quinta das Chãs	10	5
Escola Básica do 1ºCiclo de Praia	10	2

**Quadro 1:** Informação referente ao número de questionários entregues e recebidos

### 3.4. – Definição e Descrição das Variáveis

Conhecida a constituição da amostra torna-se essencial compreender como se caracterizam as variáveis do estudo e quais são. Passa-se seguidamente, a esse subcapítulo.

As variáveis em estudo situam-se a dois níveis:

- Independentes
- Dependentes

Passaremos agora à explicação das variáveis, tendo em conta, o tema a investigar.

Assim, temos:

- **Independentes** – os anos de escolaridade que leccionam, o tempo de serviço, o género, a idade dos professores que responderam ao questionário.
- **Dependentes** – a opinião dos professores relativamente a cada uma das dimensões, ou seja, Relação Professor/Aluno, Intervenção, Preocupação, Prevenção e Evidências.

## **IV – APRESENTAÇÃO e DISCUSSÃO dos RESULTADOS**

### **4.1. – Apresentação dos resultados**

A análise estatística foi efectuada com recurso ao SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 16.0. Depois da introdução dos dados passou-se ao tratamento estatístico propriamente dito.

A estrutura relacional dos itens do questionário foi analisada através da análise factorial exploratória (AFE), que resultou em dimensões algo imprecisas.

Algumas questões encontravam-se relacionadas com três dimensões teóricas enunciadas, a saber: relação professor/aluno, evidências de comportamentos de risco e preocupação com os alunos. Esta constatação leva a concluir que a análise factorial não confirmou a estrutura teórica do questionário.

Tendo em conta o referido anteriormente, optou-se por uma análise unifactorial aferindo desta forma se as afirmações que são consideradas referentes a uma mesma dimensão combinavam ou não com os resultados adquiridos através deste processo. Neste procedimento algumas das afirmações do questionário foram suprimidas não fazendo, assim, parte de nenhuma das dimensões desta investigação, são elas:

- 3, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 15, 35, 37, 38 e 39 (ver anexo 1, pp.79 - 83).

Este acontecimento não originou nenhum incómodo porque a informação que daqui poderia resultar encontra-se dissolvida noutras questões que fazem parte desta investigação.

Na etapa seguinte testou-se a coerência interna de cada dimensão através do Alfa de Cronbach, segue-se a apresentação dos resultados conseguidos.

**Dimensão – Relação Professor/Aluno**, onde se subentende a importância dessa relação e clara mediação sobre os comportamentos de risco, dos alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico. Asserções expostas na tabela seguinte:

<b>1. – A relação do Professor com os alunos é um dos factores de protecção de comportamentos de risco nas crianças.</b>
<b>2. – A relação do Professor com os alunos é um dos factores decisivos nos comportamentos de risco das crianças.</b>
<b>19. – Conheço a maior parte dos alunos da minha Escola.</b>
<b>20. – A atitude do Professor influencia o gosto que os alunos têm pela Escola.</b>
<b>21. – A atitude do Professor face aos alunos é preponderante nos seus comportamentos.</b>
<b>28. – Despendo, sempre, algum tempo da minha aula para observar os meus alunos.</b>
<b>29. – Despendo, sempre, algum tempo extra aula para conversar com os meus alunos.</b>
<b>30. – Os alunos reconhecem-me no espaço extra aula e cumprimentam-me.</b>
<b>31. – Os alunos procuram-me para conversar comigo, sobre si.</b>
<b>32. – Quando um aluno me procura para falar sobre um problema de índole particular, tento dar-lhe resposta.</b>
<b>33. – Estabeleço uma relação próxima com os alunos de forma a, melhor me aperceber, dos seus problemas.</b>
<b>34. – Estabeleço uma relação próxima com os alunos de forma a poder intervir.</b>



Pela consulta do anexo 2 (ponto 2.1., pp. 85 - 88) pode ver-se que o componente obtido (análise unifactorial) explica 35,07% da variância dos dados iniciais, sendo uma percentagem razoável. Relativamente à existência de coerência interna verifica-se pelo mesmo anexo (pp. 85 - 88) que a mesma é alta tendo-se conseguido o valor de 0,78 pelo que se pode avançar com tranquilidade.

**Dimensão – Preocupação**, onde é manifestada a preocupação do professor face ao reconhecimento dos comportamentos de risco dos alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico. As afirmações referentes a esta dimensão são:

<b>16. – Consigo reconhecer quando os meus alunos se sentem realizados com as actividades curriculares.</b>
<b>17. – Preocupo-me com o sucesso escolar dos meus alunos.</b>
<b>18. – Preocupo-me com os meus alunos enquanto indivíduos.</b>
<b>22. – Preocupam-me, nos alunos, comportamentos de agressividade dentro do espaço de aula.</b>
<b>23. – Preocupam-me, nos alunos, comportamentos de agressividade fora do espaço de aula.</b>
<b>24. – Preocupam-me, nos alunos, comportamentos de apatia dentro do espaço de aula.</b>
<b>25. - Preocupam-me, nos alunos, comportamentos de apatia fora do espaço de aula.</b>

Nesta situação, verifica-se que o componente alcançado explica 53,2% da variância dos dados iniciais (anexo 2, ponto 2.2, pp. 89 - 91) o que se considera uma boa percentagem. Quanto à coerência interna obteve-se um valor de 0,84 (anexo 2, ponto 2.2, p. 89) que se pode encarar como bastante favorável dando assim a possibilidade, de continuar sem qualquer incómodo.

**Dimensão – Prevenção**, disposições preventivas dos professores face a comportamentos de risco dos alunos a frequentar o 1º Ciclo do ensino Básico, nesta dimensão estão inseridas as seguintes afirmações:

<b>40. – Relaciono uma participação activa, por parte dos alunos nas actividades escolares, como um comportamento saudável.</b>
<b>41. – Relaciono uma participação activa, por parte dos alunos nas actividades escolares, como um bom indicador de socialização ao nível dos seus pares.</b>
<b>42. – Relaciono o sucesso escolar dos meus alunos com comportamentos saudáveis.</b>
<b>43. – Relaciono o sucesso escolar dos meus alunos com um salutar ambiente familiar.</b>
<b>44. – Considero importante que os alunos tenham acesso à Internet na Escola.</b>
<b>45. – Considero importante que os alunos tenham acesso à Internet na sala de aula.</b>

Observa-se nesta situação que o componente obtido explica 45,1% da variância dos dados iniciais (anexo 2, ponto 2.3, pp. 92 - 94) o que se considera ser uma percentagem razoável. Em relação à coerência interna obteve-se um valor de 0,74 (anexo 2, ponto 2.3, p. 93) que se encara como bastante razoável permitindo, também nesta situação, continuar sem grandes embaraços.

**Dimensão – Intervenção**, causada pela interpretação verificada e forma de actuar, dos professores, face aos comportamentos de risco dos alunos a frequentar o 1º ciclo do Ensino básico. De seguida apresentam-se as afirmações pertencentes a esta dimensão:

<b>9. – Considero que não tenho que intervir em situações como as expostas nas duas afirmações anteriores.</b>
<b>10. – Considero que não sei intervir em situações como as expostas nas afirmações, 7 e 8.</b>
<b>11. – Considero que nas situações expostas nas afirmações, 7 e 8, quem deve intervir é um Psicólogo.</b>

Pode-se constatar que nesta dimensão a coerência interna é pouco expressiva, i.e., o valor do Alfa de Cronbach é de 0,60 (anexo 2, ponto 2.4, pp. 95 - 96), no entanto, inseriu-se esta dimensão com o cuidado de não se extraírem inferências. A decisão da inclusão deste factor prendeu-se com o facto do componente obtido explicar 56,2% (anexo 2, ponto 2.4, p. 95) da variância dos dados iniciais, o que sugere uma percentagem exequível para se avançar.

**Dimensão – Evidências**, interpretação proporcionada pelos professores, face aos comportamentos e/ou aspecto físico dos alunos a frequentar o 1º Ciclo do ensino Básico, nesta dimensão estão inseridas as seguintes afirmações:

<b>13. – Considero que um aluno que, nas aulas, se revele responsável e autónomo, não tem comportamentos de risco.</b>
--

<b>14. – Considero que um aluno que, nas aulas, se revele irresponsável tem maior propensão para comportamentos de risco.</b>
---

<b>26. – Interpreto atitudes de agressividade como comportamentos de risco.</b>
---

<b>27. – Interpreto atitudes de apatia como comportamentos de risco.</b>
--

<b>36. – Considero que um aluno que se veste de forma desleixada tem maior propensão para comportamentos de risco.</b>
--

Neste caso a coerência interna é pouco significativa, ou seja, o valor do Alfa de Cronbach é de 0,61 (anexo 2, ponto 2.5, pp. 97 - 99), mas também nesta situação se decidiu pela inserção deste factor com o cuidado de não extrair ilações. Esta decisão baseou-se, no facto do componente obtido explicar 40,1% (anexo 2, ponto 2.5, p. 97) da variância dos dados iniciais, o que sugeriu uma percentagem razoável para se poder avançar.

A situação seguinte foi compreender se a disposição dos dados em cada dimensão, é normal. Visto o número, elevado da amostra, ser  $n = 300$ , considerou-se que a distribuição da média (em cada dimensão) é normal. Dado o tamanho da amostra, pode-se pelo Teorema do Limite Central atribuir a normalidade das diversas disposições conforme as dimensões em questão.

Apesar do referido no parágrafo anterior aferiu-se a regularidade das diferentes dimensões que indicam a normalidade dos dados se forem extraídos os outliers que aparecem esporadicamente. Posto isto avança-se para testar a homogeneidade de variâncias que constitui o segundo propósito para o uso de testes paramétricos.

Passa-se a organizar a informação referente à homocedasticidade. Assim, utilizou-se o teste de Levene e conseguiram-se os resultados que se expõem de seguida.

<b>Género (anexo 3.2, p.103)</b>	<b>Relação (p = 0.73)</b>
	<b>Preocupação (p = 0.14)</b>
	<b>Prevenção (p = 0.23)</b>
	<b>Intervenção (p = 0.56)</b>
	<b>Evidências (p = 0.30)</b>

**Quadro 2:** Quadro da homogeneidade de variâncias com os valores de p, relativamente ao género

Como se pode verificar qualquer valor de p é maior que 0.05, logo ao nível de significância de 5% admite-se a homogeneidade de variâncias no que respeita ao género para cada uma das dimensões.

<b>Anos de escolaridade (anexo 3.3, p.106)</b>	<b>Relação (p = 0.18)</b>
	<b>Preocupação (p = 0.75)</b>
	<b>Prevenção (p = 0.18)</b>
	<b>Intervenção (p = 0.53)</b>
	<b>Evidências (p = 0.36)</b>

**Quadro 3:** Quadro da homogeneidade de variâncias com os valores de p, relativamente ao anos de escolaridade que os professores leccionam

No que respeita aos anos que os professores leccionam pode verificar-se que qualquer valor de p é maior que 0.05, logo ao nível de significância de 5% admite-se a homogeneidade de variâncias de dados, dos professores que ensinam a vários anos de escolaridade ou somente a um ano de escolaridade, para cada uma das dimensões.

<b>Anos de serviço (anexo 3.4, p.108)</b>	<b>Relação (p = 0.34)</b>
	<b>Preocupação (p = 0.08)</b>
	<b>Prevenção (p = 0.50)</b>
	<b>Intervenção (p = 0.60)</b>
	<b>Evidências (p = 0.80)</b>

**Quadro 4:** Quadro da homogeneidade de variâncias com os valores de p, relativamente aos anos de serviço dos professores

A experiência supracitada diz respeito aos anos de serviço que cada professor, da amostra, tinha aquando da aplicação dos questionários. Por outro lado, optou-se por formar oito intervalos com a mesma extensão para auxiliar em termos de análise estatística, são eles:

- De 1 a 5 anos de serviço;
- De 6 a 10 anos de serviço;
- De 11 a 15 anos de serviço;
- De 16 a 20 anos de serviço;
- De 21 a 25 anos de serviço;
- De 26 a 30 anos de serviço;
- De 31 a 35 anos de serviço;
- De 36 a 40 anos de serviço.

Observando o quadro 4 sobressai de imediato que, todas as dimensões possuem valores de  $p$  superiores a 0.05 logo ao nível da significância de 5% admite-se homogeneidade de variâncias.

<b>Idade (anexo 3.5, p.110)</b>	<b>Relação (<math>p = 0.36</math>)</b>
	<b>Preocupação (<math>p = 0.09</math>)</b>
	<b>Prevenção (<math>p = 0.47</math>)</b>
	<b>Intervenção (<math>p = 0.19</math>)</b>
	<b>Evidências (<math>p = 0.18</math>)</b>

**Quadro 5:** Quadro da homogeneidade de variâncias com os valores de  $p$ , relativamente à idade dos professores

Na mesma lógica utilizada para os anos de serviço, escolheu-se desenvolver na idade nove intervalos com a mesma extensão. Segue-se a apresentação:

- De 23 a 27 anos de idade;
- De 28 a 32 anos de idade;
- De 33 a 37 anos de idade;
- De 38 a 42 anos de idade;
- De 43 a 47 anos de idade;
- De 48 a 52 anos de idade;
- De 53 a 57 anos de idade;
- De 58 a 62 anos de idade;
- De 63 a 67 anos de idade.

Avançando com a análise do quadro 5, predomina o valor de  $p$  das dimensões, pelo facto de serem superiores a 0.05, logo ao nível da significância de 5% admite-se a homogeneidade de variâncias.

Depois da análise da homogeneidade de variâncias, avança-se empregando, em todas as situações a Anova em vez do Teste de Kruskal Wallis (não paramétrica), esta decisão deve-se ao facto da Anova ser um teste mais robusto e porque estes valores se diluem face ao tamanho da amostra.

A seguir pretende-se perceber, através da análise da informação envolvida na Anova, se existem para cada uma das situações anteriores diversidades significativas de opiniões face ao género, aos anos que os professores leccionam, à experiência de leccionação dos mesmos e à sua idade.

Passa-se à observação, em questão, empregando a metodologia seguida até aqui, isto é, em primeiro lugar serão apresentados os quadros com a síntese da informação mais valiosa e posteriormente faz-se a análise do seu conteúdo em forma de texto.

	<sup>1</sup> $\bar{x}$ ♂	<sup>2</sup> $\bar{x}$ ♀	GL <sup>3</sup> entre grupos	GL dentro do grupo	GL total	F	Sig.
Relação	44,3	44,8	1	256	257	0,44	0.51
Preocupação	30,5	32,2	1	256	257	12,2	<b>0.00</b>
Prevenção	23,6	24,8	1	256	257	5,4	<b>0.02</b>
Intervenção	6,5	7,2	1	256	257	3,2	0.07
Evidências	15,1	15,4	1	256	257	0,33	0.56

**Quadro 6:** Síntese da informação importante quanto à análise da variância entre géneros

Relativamente ao género verifica-se que as variações são explicadas, na sua maioria, pela variação de opinião dentro de cada grupo como se confere pelos valores obtidos nos graus de liberdade do quadro 6, que são numericamente mais elevados nessa situação. Para comprovar o relatado anteriormente verifica-se que as médias ( $\bar{x}$ ) obtidas em cada dimensão têm valores parecidos.

1

<sup>1</sup> A Simbologia relativa à média para o género masculino. <sup>2</sup> A simbologia relativa à média para o género feminino. <sup>3</sup>GL – Significa graus de liberdade.



Presenciando os níveis de significância vê-se que os valores de p não são todos maiores que 0.05 (preocupação e prevenção) o que ao nível de significância de 5% indica **que permanecem diferenças significativas de opinião entre géneros, em relação às dimensões preocupação e prevenção.**

Mas analisando, prudentemente, os valores de p nas dimensões relação e evidências apura-se que os mesmos se aproximam um do outro o que indica alguma coincidência de opinião entre professores e professoras.

Por outro lado, o restante valor que pertence à dimensão intervenção embora não tão elevado sugere, ainda assim, alguma convergência de opinião.

	Relação	Preocupação	Prevenção	Intervenção	Evidências
$\bar{x}$ 1º Ano	44,05	<b>31,20</b>	24,39	7,26	15,30
$\bar{x}$ 2º Ano	44,89	32,03	24,80	7,14	<b>15,07</b>
$\bar{x}$ 3º Ano	45,34	32,43	24,21	7,14	15,56
$\bar{x}$ 4º Ano	45,07	32,07	24,60	7,30	15,30
$\bar{x}$ 1º e 2º Anos	43,87	31,87	25,37	<b>5,12</b>	16,62
$\bar{x}$ 2º e 3º Anos	44,81	32,27	<b>25,90</b>	7,45	16,72
$\bar{x}$ 3º e 4º Anos	<b>43,73</b>	32,00	24,53	6,84	15,11
$\bar{x}$ 1º, 2º e 3º Anos	<b>46,50</b>	32,50	25,50	6,50	<b>17,50</b>
$\bar{x}$ 1º, 2º, 3º e 4º Anos	46,00	<b>34,00</b>	<b>23,75</b>	<b>8,50</b>	15,75
GL entre grupos	8	8	8	8	8

GL dentro do grupo	245	245	245	245	245
GL Total	253	253	253	253	253
F	0,64	1,21	0,69	1,37	0,75
Sig.	0.74	0.29	0.70	0.21	0.65

**Quadro 7:** Síntese da informação importante quanto à análise da variância entre os professores com os diferentes anos de escolaridade

Prosseguindo com a leccionação a diferentes anos de escolaridade constata-se pela análise do quadro 7 que em relação ao grau de liberdade, a diversidade de opiniões existe dentro de cada grupo.

Neste caso os valores das médias não estão muito distantes entre si, o que pode indicar que não há grandes diferenças de opinião, que se possam considerar significativas.

Observando os valores de p todos são superiores a 0.05 o que ao nível de significância de 5% sugere que **não existem diferenças significativas, de opinião, entre os professores a leccionar diferentes anos de escolaridade, em cada dimensão.**

	Relação	Preocupação	Prevenção	Intervenção	Evidências
$\bar{x}$ de 1 a 5 anos de serviço	44,88	32,37	24,32	7,16	<b>14,88</b>
$\bar{x}$ de 6 a 10 anos de serviço	44,56	31,98	<b>24,24</b>	7,11	15,17
$\bar{x}$ de 11 a 15 anos de serviço	44,07	<b>31,32</b>	24,60	7,27	15,55

$\bar{x}$ de 16 a 20 anos de serviço	<b>43,70</b>	31,85	24,30	<b>7,50</b>	14,95
$\bar{x}$ de 21 a 25 anos de serviço	<b>46,19</b>	31,76	25,19	6,95	15,28
$\bar{x}$ de 26 a 30 anos de serviço	44,73	31,85	<b>25,64</b>	7,23	16,29
$\bar{x}$ de 31 a 35 anos de serviço	45,23	<b>33,17</b>	24,94	<b>6,52</b>	<b>16,58</b>
$\bar{x}$ de 36 a 40 anos de serviço	-	-	-	-	-
GL entre grupos	6	6	6	6	6
GL dentro do grupo	249	249	249	249	249
GL Total	255	255	255	255	255
F	0,83	1,36	1,53	0,42	1,57
Sig.	0.55	0.23	0.17	0.87	0.19

**Quadro 8:** Síntese da informação importante quanto à análise da variância entre os professores com os diferentes anos de serviço

Quanto aos anos de serviço dos docentes da amostra, verifica-se pela consulta do quadro 8 que relativamente ao grau de liberdade, a variedade de opiniões existe principalmente dentro de cada um dos intervalos relativos à experiência profissional, para cada dimensão.

Neste caso os valores das médias dos factores são semelhantes entre si, olhando para os valores de p todos são superiores a 0.05 o que ao nível de significância de 5% indica que **não existem diferenças significativas, de opinião, entre os professores com os diferentes anos de serviço, em cada dimensão.**

Os PROFESSORES e os COMPORTAMENTOS de RISCO dos ALUNOS a FREQUENTAR o 1º CICLO

	Relação	Preocupação	Prevenção	Intervenção	Evidências
$\bar{x}$ dos 23 aos 27 anos	46,0	32,54	24,12	6,83	15,16
$\bar{x}$ dos 28 aos 32 anos	44,86	32,01	<b>24,08</b>	6,89	15,07
$\bar{x}$ dos 33 aos 37 anos	43,47	31,75	24,43	7,33	<b>14,37</b>
$\bar{x}$ dos 38 aos 42 anos	44,86	31,69	24,77	7,33	16,05
$\bar{x}$ dos 43 aos 47 anos	44,23	31,23	24,47	<b>7,95</b>	15,38
$\bar{x}$ dos 48 aos 52 anos	45,14	32,38	25,68	7,12	16,36
$\bar{x}$ dos 53 aos 57 anos	<b>42,33</b>	<b>30,00</b>	24,66	7,33	<b>17,66</b>
$\bar{x}$ dos 58 aos 62 anos	50,0	<b>34,50</b>	26,00	<b>4,50</b>	14,50
$\bar{x}$ dos 63 aos 67 anos	<b>55,0</b>	34,00	<b>29,00</b>	5,00	15,00
GL entre grupos	8	8	8	8	8
GL dentro do grupo	247	247	247	247	247
GL Total	255	255	255	255	255
F	2,33	1,24	1,96	1,27	2,24

Sig.	<b>0.02</b>	0.28	<b>0.05</b>	0.26	<b>0.03</b>
------	-------------	------	-------------	------	-------------

**Quadro 9:** Síntese da informação importante quanto à análise da variância entre os professores com diferentes idades

Relativamente aos docentes com diferentes idades, colocaram-se, como se verifica pelo quadro 9, em nove grupos com amplitudes iguais. Constatou-se, pela consulta do mesmo quadro que os valores do grau de liberdade evidenciam que a pluralidade de pareceres se deve aos professores de um mesmo intervalo de idades, em cada uma das dimensões.

As médias expõem uma amplitude de valores que apontam diferenças significativas entre os professores com idades distintas em cada factor, pois os valores de p não são todos superiores a 0.05 o que ao nível de significância de 5% indicam **que existem diferenças significativas, de opinião, entre os docentes com diferentes idades, nas dimensões relação, prevenção e evidências.**

É de salientar que existirá alguma semelhança de opinião nas dimensões preocupação e intervenção, como se verifica nos valores p. Estes dados sugerem que os professores atribuem significado parecido na preocupação e intervenção dos comportamentos dos alunos a frequentar o 1º ciclo do Ensino Básico, independentemente da geração que “caracterizam”.

Perante o referido anteriormente vai proceder-se à análise de comparações múltiplas de Scheffe para se perceber como e onde se apuram as diferenças obtidas pelos valores do quadro 9. Para isso foram criados três grupos de idades, para facilitar a análise de comparações múltiplas de Scheffe.

Grupos de Idades:

- Grupo 1 - Dos 23 aos 32 anos de idade;
- Grupo 2 - Dos 33 aos 42 anos de idade;
- Grupo 3 - Dos 43 aos 67 anos de idade.

Scheffe

Dependent Variable	(I) Grupo de Idades	(J) Grupo de Idades	Sig.
Relação	Grupo 1	Grupo 2	0.14
		Grupo 3	0.98
	Grupo 2	Grupo 1	0.14
		Grupo 3	0.25
	Grupo 3	Grupo 1	0.98
		Grupo 2	0.25
Preocupação	Grupo 1	Grupo 2	0.34
		Grupo 3	0.98
	Grupo 2	Grupo 1	0.34
		Grupo 3	0.47
	Grupo 3	Grupo 1	0.98
		Grupo 2	0.47
Prevenção	<b>Grupo 1</b>	Grupo 2	0.56
		<b>Grupo 3</b>	<b>0.01</b>
	Grupo 2	Grupo 1	0.56
		Grupo 3	0.11
	<b>Grupo 3</b>	<b>Grupo 1</b>	<b>0.01</b>
		Grupo 2	0.11
Intervenção	Grupo 1	Grupo 2	0.32
		Grupo 3	0.24
	Grupo 2	Grupo 1	0.32
		Grupo 3	0.98
	Grupo 3	Grupo 1	0.24
		Grupo 2	0.98
Evidências	Grupo 1	Grupo 2	0.94
		Grupo 3	0.09
	<b>Grupo 2</b>	Grupo 1	0.94
		<b>Grupo 3</b>	<b>0.04</b>
	<b>Grupo 3</b>	Grupo 1	0.09
		<b>Grupo 2</b>	<b>0.04</b>

Quadro 10: Síntese da informação de comparações múltiplas

Os procedimentos de comparação múltipla dão a possibilidade de apreciar as discrepâncias entre as diferentes médias para perceber se são estatisticamente diferentes. Na consulta do quadro 10 percebe-se que as diversidades de opinião estão

nas dimensões *Prevenção* e *Evidências*, não se verificando essa diversidade na dimensão *Relação*.

No passo que se segue, explicam-se as razões intrínsecas a cada uma delas.

- Na dimensão ***Prevenção*** existem diferenças expressivas, de opinião, dos elementos do Grupo 1 em relação aos elementos do grupo 3. Já no que diz respeito aos do Grupo 1 e 2 subsiste uma coincidência de opinião o que faz com que as diferenças não sejam significativas para estes dois grupos nesta dimensão. Analogamente não se identificam disparidades significativas de opinião entre os Grupos 2 e 3.
- Na dimensão ***Evidências*** ocorrem dissemelhanças significativas de pensamento, entre os Professores do grupo 2 e do grupo 3. Por outro lado, não se constata diferenças de opinião, entre os professores do Grupo 1 e 2, o que indica que pensam de forma idêntica face ao referido nesta dimensão. Comparativamente o grupo 1 e 3 não evidenciam discordâncias significativas de opinião.

O passo que se segue é relativo à análise dos resultados obtidos com as perguntas abertas (questões 46 e 47). Para isso empregou-se, a subsequente metodologia:

1º Através do quadro 11 e dos gráficos 1 e 2 (p. 55) dar-se-á conta do número e percentagem de docentes que responderam e não responderam às duas questões.

2º Apresenta-se a análise de conteúdo e de frequência de respostas, considerando as duas categorias para a questão 46 (anexo 4, pp. 114 - 115) e as três categorias para a questão 47 (anexo 5, pp.116 - 117), demonstrando que cada categoria considerada conterá subcategorias.

3º Realizaram-se dois quadros resumo para a questão 46 (quadros 12 e 13, p.56) e três quadros resumo para a questão 47 (quadros 14,15 e 16, pp. 57 - 58) nos quais estão envolvidos os resultados globais quer da frequência de respostas às duas categorias da questão 46 e às três categorias da questão 47, quer as percentagens incluídas, que facilitará uma óptica mais genérica.

<b>Perguntas</b>	<b>Responderam</b>	<b>%</b>	<b>Não responderam</b>	<b>%</b>	<b>Totais</b>
<b>Pergunta 46</b>	245	82%	55	18%	300
<b>Pergunta 47</b>	136	45%	164	55%	300

**Quadro 11:** Valores obtidos nas questões 46 e 47

Verificamos, então, que 82% dos professores responderam à questão 46 que se baseava na seguinte pergunta:

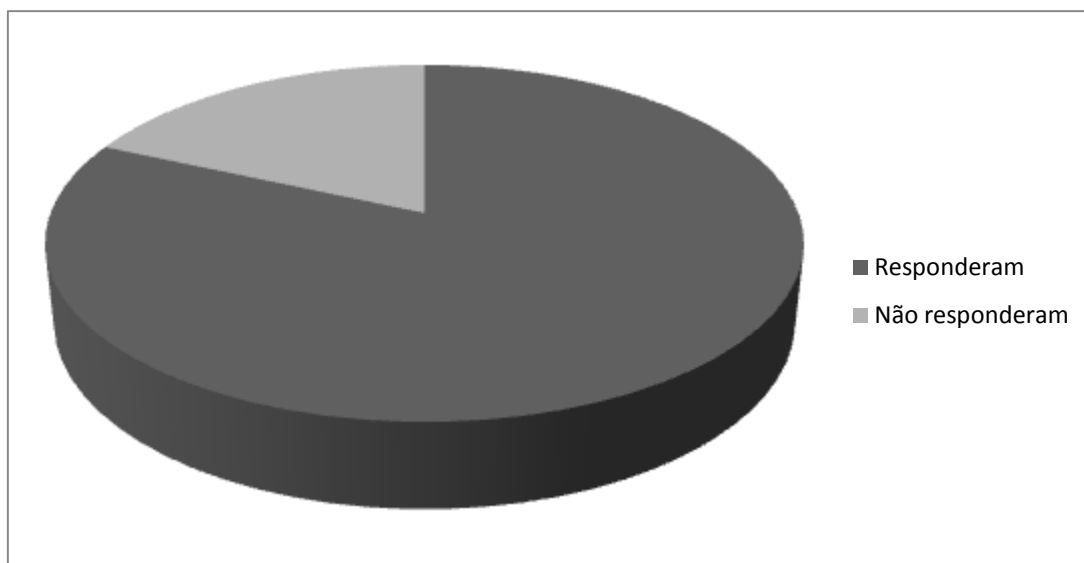
- Que tipo de interacção social tem com os seus alunos no acesso à Internet?

Relativamente à questão 47 responderam 45% dos professores, uma percentagem bem menos elevada, comparativamente à questão anterior. A questão 47 baseava-se na pergunta seguinte:

- Que comentários ou sugestões lhe suscitaram as afirmações incluídas neste questionário?



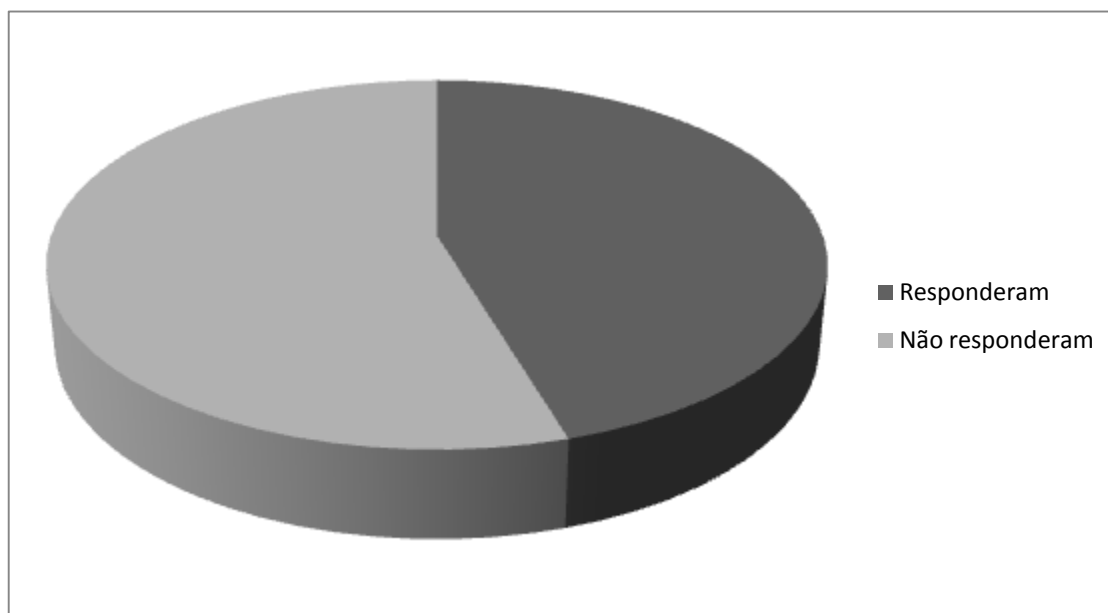
55 -18%



245 – 82%

**Gráfico 1:** Questão 46

164 – 55%



136 – 45%

**Gráfico 2:** Questão 47

**Questão 46**

**Categoria A**

	Categoria	Subcategoria	Frequência de resposta	% de respostas
Questão 46	Ajuda técnica e monitorização	Ajuda técnica e monitorização no acesso à internet na sala de aula	117	86.7%
		Ajuda técnica e monitorização em Projectos e blogs	4	3%
		Ajuda técnica e monitorização no acesso à internet na Biblioteca	6	4.4%
		Ajuda técnica e monitorização por parte de um professor especializado	8	5.9%
		<b>TOTAIS</b>	<b>135</b>	<b>100%</b>

**Quadro 12:** Resumo da análise de conteúdo, frequência de resposta e percentagem da questão 46, categoria A

**Questão 46**

**Categoria B**

	Categoria	Subcategoria	Frequência de resposta	% de respostas
Questão 46	Acesso à Internet	Os alunos acedem à internet em casa	16	14.5%
		Os alunos não têm acesso à internet na escola	94	85.5%
	<b>TOTAIS</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>	

**Quadro 13:** Resumo da análise de conteúdo, frequência de resposta e percentagem da questão 46, categoria B

Dos 245 (82%) Professores respondentes à questão 46, 117 (86.7%) apoiam tecnicamente os alunos no acesso à internet na sala de aula, 4 (3%) ajudam-nos a desenvolver projectos e blogs, 8 (5.9%) afirmam que os alunos têm ajuda de um professor especializado na área das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Continuando com a questão 46 e observando o quadro 13, podemos ver que 16 (14.5%) dos professores confirmam que os alunos apenas acedem à internet em casa e 94 (85.5%) declaram que os alunos não têm qualquer tipo de acesso à internet na escola.

### Questão 47

#### Categoria 1

	Categoria	Subcategoria	Frequência de respostas	% de respostas
Questão 47	Formulação das questões	Questões interessantes e pertinentes	28	43.1%
		Formulação das questões nem sempre correcta	28	43.1%
		Questões não adequadas à faixa etária dos alunos	9	13.8%
		<b>TOTAIS</b>	<b>65</b>	<b>100%</b>

**Quadro 14:** Resumo da análise de conteúdo, frequência de resposta e percentagem da questão 47, categoria 1

**Questão 47**

**Categoria 2**

	Categoria	Subcategoria	Frequência de respostas	% de respostas
Questão 47	Relação Professor/Aluno	Relação Professor/Aluno é um factor importante	16	40%
		Comportamentos dos alunos importantes para os Professores	24	60%
	<b>TOTAIS</b>		<b>40</b>	<b>100%</b>

**Quadro 15:** Resumo da análise de conteúdo, frequência de resposta e percentagem da questão 47, categoria 2

**Questão 47**

**Categoria 3**

	Categoria	Subcategoria	Frequência de respostas	% de respostas
Questão 47	Importância da família e da escola	É importante o bom ambiente familiar	10	32.3%
		É importante haver formação de professores	14	45.2%
		É importante a escola dispor de mais recursos humanos e materiais	7	22.6%
<b>TOTAIS</b>		<b>31</b>	<b>100%</b>	

**Quadro 16:** Resumo da análise de conteúdo, frequência de resposta e percentagem da questão 47, categoria 3

Dos 136 (45%) professores que responderam à questão 47, 28 (43.1%) acharam as questões do questionário interessantes e pertinentes, já outros 28 (43.1%) pensam

que a formulação das questões nem sempre era correcta, 9 (13.8%) consideram que as questões não eram adequadas à faixa etária dos alunos.

Prosseguindo e observando o quadro 15, podemos presenciar que 16 (40%) dos professores consideram a relação professor/aluno um factor importante e 24 (60%) reconhecem que os comportamentos dos alunos são importantes para a actividade docente (quadro 15, p.58).

Por fim, o quadro 16 comprova que 10 (32.3%) dos professores acham que é importante para os alunos o bom ambiente familiar, 14 (45.2%) pensam ser fundamental haver mais formação de professores e 7 (22.6%) reconhecem ser imprescindível a escola dispor de mais recursos humanos e materiais.

#### **4.2. – Discussão dos Resultados**

Fazendo uma primeira análise dos resultados alcançados, pode afirmar-se que não se encontram diferenças significativas de opinião entre os Professores do 1º ciclo quanto, aos anos de escolaridade em que leccionam e ao tempo de serviço que têm.

Por outro lado é importante referir que permanecem diferenças significativas de opinião entre géneros, nas dimensões Preocupação e Prevenção e entre os Docentes mais jovens relativamente aos mais velhos, nas dimensões Prevenção e Evidências.

Verifica-se num artigo de Amado e Freire (2002), referido por Cruz (2008), que se correlaciona a inexperiência de ensino (tempo de serviço) com situações de indisciplina, mencionando ainda que as contrariedades em manter a disciplina prosseguem durante largos anos para esses professores. Percepciona-se assim que o princípio da carreira traça os anos seguintes.

Mas um estudo recente efectuado por Cruz (2008) e o presente estudo não comprovam a conclusão descrita no parágrafo anterior, pois relativamente ao tempo de serviço dos docentes, isto é, à sua experiência profissional, não se auferiram, diferenças significativas de opinião relativamente às dimensões estudadas.

No mesmo artigo de Amado e Freire (2002), permanece a opinião coincidente quanto à importância da relação professor/aluno, como relação pedagógica, quer como forma de accionar comportamentos salutareos quer como incentivo ao êxito escolar. De outra forma, ponderam também a urgência de intervenção objectiva o que testemunha o que se ambicionava aferir com este estudo. A relação professor/aluno coadjuva a intervenção sobre comportamentos de risco.

As investigações de Cruz (2008) e de Amado e Freire (2002) estão em sintonia, com o presente estudo quando enunciam que os alunos descrevem os professores conforme a sua postura, esta constatação entenece sem dúvida a relação pedagógica. Como resultado da investigação universal, afirmam ainda, que, está evidenciado o interesse de variáveis comparadas com as especificidades dos professores frente à relação professor/aluno e mais, a maneira de pensar influencia a sua actuação na sala de aula.

No presente estudo os professores a leccionar nos diferentes anos de escolaridade não demonstraram pareceres distintos uns dos outros, mas para autores como Amado e Freire referenciados no estudo de Cruz (2008), alunos que mais cedo mostram comportamentos declináveis são os que posteriormente demonstram problemas mais profundos. Confirmam assim, que ao se subir nos anos de escolaridade vão encontrar-se conjunturas mais complexas.

Avançando, constata-se que os docentes em estudo expressaram alguma inquietação com comportamentos indolentes e combativos no interior e exterior da sala de aula, o que subentende alguma atenção a esta exteriorização dos alunos. Mas, apesar da preocupação revelada, os docentes evidenciam algum embaraço na interpretação deste género de comportamentos.

Segundo João Amado (2001), o domínio do professor, resulta da sua situação como adulto, da sua autoridade enquanto professor, da sua preparação para a disciplina que lecciona e revela-se nos distintos direitos que possui, direitos que se propagam para lá do direito a recorrer a sanções rigorosas.

As salas de aula, são lugares de intensa ligação social, quer entre alunos, quer, acima de tudo, entre estes e o professor. É lá “*que se concretiza o fenómeno da interacção: quando duas pessoas ou mais se encontram numa relação face a face, estão*

*constantemente a interpretar os seus actos e os das outras pessoas, e a reagir em função dessa interpretação”* (Amado e Freire, 2002, p.90). Como afirma Leonardo (2004) é assim, fundamental para a análise dos comportamentos na sala de aula ter em linha de conta as diversas interpretações que professores e alunos fazem da acção e em que âmbito a mesma acontece.

Prossegue-se agora com a análise da dimensão prevenção, onde se aspirava, descobrir qual a opinião dos elementos da amostra no que respeita a aspectos positivos evidenciados pelos alunos, confere-se a consonância com as asserções do questionário, isto é, os professores relacionam uma participação activa e o sucesso escolar, com comportamentos saudáveis, com uma boa socialização com os pares e um bom ambiente familiar, tal como verificado também no estudo de Cruz (2008).

Como afirma Cruz (2008), referenciando os autores Amado e Freire (2002), os alunos que se vêem mais afastados da norma são os que previsivelmente manifestam problemas ao nível do comportamento e do aproveitamento escolar. Esta afirmação pelo seu antagonismo apoia sem dúvidas os resultados obtidos na dimensão prevenção.

Cruz (2008), referenciando ainda estudos de Matos et al. (2004) e Simões (2005), confirma que, uma boa comunicação com os pais e uma boa relação com a escola propiciam comportamentos salutareos. A união à escola e aos professores favorece o contentamento promovendo a protecção de comportamentos de risco e de êxito escolar.

De valorizar também, no presente estudo a opinião dos professores quanto à sua intervenção perante comportamentos de risco, se observavam que não era uma função intrínseca à sua profissão, e sim, tarefa destinada a outros profissionais, ou se inversamente achavam que tinham competência para interceder nesses comportamentos.

Carvalho (2005) e Matos et al. (2004), mencionados no estudo de Cruz (2008), referem que todo o plano para ter resultados positivos terá de aglomerar várias forças. Assim todo o profissional para alcançar maior sucesso precisa de estabelecer relações de parceria com outros, compondo um grupo simpósio.

Quanto às Evidências de comportamentos de risco consideradas pelos docentes, relativamente ao comportamento e /ou aspecto físico dos alunos, é uniforme que unam a agressividade a comportamentos de risco proporcionalmente às atitudes de apatia. Para este facto deve afluir a explicação no estudo de Matos (2005), referenciado por Cruz (2008), que conta que os jovens com um comportamento mais defensivo são os menos escolhidos pelos colegas, contudo não são reconhecidos pelos docentes como alunos com dificuldades de comportamento social.

Em consonância os docentes expressaram que vêem uma maior compatibilidade entre atitudes irresponsáveis e a tendência para comportamentos de risco. Mais provocativo se converte quando na investigação de Cruz (2008), mencionando Amado e Freire (2002), relata que a expectativa que os professores alimentam relativamente a um conjunto de alunos influencia quer os resultados escolares quer a relação pedagógica que se constitui, bem como expõe Simões (2005) que a interpretação de pertença à escola e o vínculo aos colegas e aos professores são condições que influenciam a sua adaptação.

Apoiado pelos diversos estudos, Cruz (2008, p.68), afirma que a maioria dos professores *“considera que os comportamentos de risco revelam sempre um mal-estar”*.

Dentro deste espaço a maioria dos docentes, vê que a aparência física dos alunos não demonstra uma maior propensão para comportamentos de risco, levando a acreditar que dão mais importância às atitudes do que ao aspecto físico. Também a análise de Carvalho (2005), referida por Cruz (2008), afirma que a maioria dos alunos portugueses manifesta comportamentos saudáveis, tal como mostrado pelos docentes do presente estudo.

Ao contrário a investigação de Matos (2005) expõe exemplos de outros estudos e da literatura que confirmam a aparência individual como o principal cartão-de-visita.

Prossegue-se agora, com o debate dos resultados obtidos, relativamente ao género (feminino e masculino) e à idade e a qual dos três grupos criados (Grupos 1, 2 e 3) pertenciam os professores, onde se apuraram diferenças expressivas.



Recorda-se que cada dimensão compreende um contexto que importa reflectir, de seguida:

- **Relação**, subentende a importância da ligação entre professores e alunos como valiosa para potenciar factores de protecção e para facilitar uma intervenção directa e segura na escola.
- **Preocupação**, onde é manifestada a preocupação do professor face ao reconhecimento dos comportamentos de risco dos alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico.
- **Prevenção**, disposições preventivas dos professores face a comportamentos de risco dos alunos a frequentar o 1º Ciclo do ensino Básico.
- **Intervenção**, causada pela interpretação verificada e forma de actuar, dos professores, face aos comportamentos de risco dos alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico.
- **Evidências**, interpretação proporcionada pelos professores, face aos comportamentos e/ou aspecto físico dos alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Compreendendo o que já foi mencionado neste subcapítulo entende-se que as diversidades na maneira de ver e estar na escola, relacionam-se por vezes, com a primeira formação realizada por cada docente. Todos como Professores fomos ou deveríamos ter sido exercitados para sermos pedagogos, no entanto, não nos devemos completar só, no difundir de saberes científicos. Porque a utilidade do professor é fundamental na maneira como os alunos habitam a escola.

O estudo de Leonardo (2004) considera, três funções entregues à escola, a instrução, a formação, e a educação. Na junção delas, a que prevalecia seria a educação, a qual regularia a realização das outras. Mas o mesmo autor interroga-se se na escola é permissível lançar a rejeição dos “frágeis”, a perversidade dos “decisores”, a insolência dos “vitoriosos” e a inércia cívica dos “medianos”. Qual o papel do professor na

potenciação ou protecção destes factores, talvez pensar que cada profissional é um caso tratando cada aluno também como um caso.

Relativamente ao género e fazendo uma análise do quadro 6 (p. 46), percebe-se que a diferença de parecer é, mais clara, nas dimensões preocupação e prevenção.

Esta diferença entre géneros poderá ser entendida porque a amostra em estudo, tem mais respondentes do sexo feminino do que do sexo masculino, e também porque se encontram a leccionar no 1º Ciclo maior número de professoras comparativamente aos professores. Outro factor terá a ver com as características próprias de cada um, com a forma como actuam perante as situações e como se previnem futuras conjunturas.

Possivelmente, esta discrepância pode manifestar-se, devido a uma grande extensão quer do empenho profissional quer do conceito que cada um tem quanto à escola, estas situações pressagiam variadas disposições e comportamentos com capacidade para desenvolver estes resultados.

Importa agora fazer uma reflexão em relação ao género. As representações sociais de género, assumem-se na condição profissional e na forma como as relações sociais de género são vivenciadas. As práticas sociais vivenciadas envolvem as relações de género no quotidiano, mostra que estas, apoiadas em antigos estereótipos e preconceitos, apontam para a existência de diferentes oportunidades de uso da liberdade. Comprova ainda que esta diferença, uma vez considerada desigualdade, acaba por beneficiar o elemento masculino. Assim, as relações, vivenciadas, parecem ter no género o elemento estimulador do lugar dos sujeitos no percurso social.

Por outro lado, a grande maioria dos estudos sobre educação trata como neutros os sujeitos que nela actuam. Observa-se que apesar de a educação se constituir em grande parte por mulheres, algumas investigações sobre género e educação generalizam os discursos dos sujeitos através do uso do masculino plural.

O género como categoria de análise opõe-se à certeza biológica, sendo reconhecida, como responsável, pelos diferentes comportamentos e habilidades apresentados por homens e mulheres.

Depreende-se as relações sociais de género como construção histórica e cultural, logo como relações que se modificam ao longo do tempo e de acordo com as interações sociais determinadas.

No que respeita à idade e analisando o quadro 9 (p. 50) verifica-se que a divergência de opinião é mais expressiva, nas dimensões prevenção e evidências.

Outra análise amplamente interessante no presente estudo, tem a ver com a diferença de opinião comprovada na dimensão **Prevenção** onde existem claras diferenças, de opinião, dos elementos do Grupo 1 em relação aos elementos do grupo 3, e na dimensão **Evidências** onde ocorrem dissemelhanças significativas de pensamento, entre os Professores do grupo 2 relativamente aos do grupo 3.

Mais ainda, a diferença de opinião demonstrada na dimensão Prevenção pelos elementos do grupo 1 face aos do grupo 3, mostra que se podem retirar várias conclusões, como por exemplo:

Os professores do grupo 1 têm uma visão concordante com os do grupo 2 face ao que encaram ser importante na prevenção de comportamentos de risco dos alunos. Em conformidade, os elementos do grupo 2 possuem também uma visão coincidente com o grupo 3 quanto a disposições preventivas dos comportamentos. Em resumo, existem realidades comuns entre os grupos 1 e 2 e os grupos 2 e 3. No entanto, existe uma diferença acentuada de parecer entre os professores do grupo 1 relativamente aos do grupo 3, que pode ter como motivo o facto do grupo 1 ser constituído por docentes mais jovens e o grupo 3 pelos mais velhos. Estes profissionais expõem com convicção práticas distintas, transmitindo naturalmente ideias diferentes.

Mas as discordâncias, não se ficam por aqui e também no que toca à dimensão Evidências, existem diferenças significativas entre os docentes do grupo 2 relativamente aos do grupo 3. Neste caso, os professores do grupo 3 expressaram opiniões distintas dos seus colegas do grupo 2, ou seja, a interpretação dos professores, face aos comportamentos e/ou aspecto físico dos alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico, não tem o mesmo relevo para os elementos destes dois grupos (2 e 3).

Considera-se pois que a ideia que os professores do grupo 3 tinham, dos colegas mais novos, tanto do grupo 2 como do grupo 1, eram exactas, pois verificou-se que pensam de forma diferente em vários aspectos respeitantes ao tema em estudo.

Cruz (2008, p.70) refere que, *“Por outro lado, não podemos esquecer que ao interagirmos diariamente com toda a comunidade escolar, vamo-nos apercebendo de como cada um age e pensa a escola, promovendo relações de trabalho e amizade com aqueles que, à partida, demonstraram ajustar-se mais às nossas convicções”*.

Estando em consonância com o presente estudo, a mesma autora afirma ainda, que a instituição escolar *“é uma entidade abstracta”* onde estão presentes diferentes agentes sociais, com capacidades próprias, mas também com restrições e inquietações, todos reunidos numa existência que é incomparável e fortuita. Como considera o autor carvalho (2005, citado por Cruz, 2008) *“Um dos aspectos a reter é que não existem soluções simples para problemas sociais complexos.”*

Conseguiu-se alguma riqueza de informação com a pergunta de resposta aberta (questão 46) devido à alta percentagem de respondentes (82%). Este facto pode dever-se ao tema da questão aberta (acesso à internet), pois é actual e faz parte do quotidiano escolar.

Os aspectos verificados, pelos professores relativamente à questão estavam, profundamente ligados com o:

- Apoio técnico aos alunos no acesso à internet na sala de aula;
- Facto de os alunos não terem qualquer tipo de acesso à internet na escola;
- Facto dos professores confirmarem que os alunos apenas acedem à internet em casa;
- Apoio que os alunos têm de um professor especializado na área das Tecnologias de Informação e Comunicação;
- Desenvolvimento de projectos e blogs, com o apoio do Professor da turma.

Se por um lado, há docentes que apoiam os seus alunos no acesso à internet, e no desenvolvimento de Projectos e Blogs, por outro lado, existem professores que afirmam que a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação é leccionada por um Professor especializado em TIC, o que significa que a escola/agrupamento recorre a esses profissionais, que muitas vezes são recursos “oferecidos” pelas Câmaras Municipais, ou inseridos em Projectos a desenvolver no Agrupamento de Escolas.

Outros professores, afirmam ainda, que os alunos não têm acesso à internet na escola, previsivelmente porque a instituição não está equipada com os recursos necessários. Mais ainda, asseguram que os alunos apenas acedem à internet em casa o que comprova o referido anteriormente.

Relativamente à questão 47, obteve-se uma percentagem de respondentes bem mais baixa comparativamente à questão 46. O tamanho do questionário e o facto de haver uma segunda questão aberta pode ter desencorajado algumas respostas. Também a conjuntura em que foi aplicado o questionário, (controvérsia sobre a avaliação de professores e cansaço revelado pelos mesmos devido a esse e outros factos), pode ter influenciado a fraca percentagem de resposta.

Os aspectos mais realçados relativos à estrutura do questionário, estavam estritamente ligados à pertinência e interesse das questões, manifestados por 28 Docentes, por outro lado, a mesma percentagem de professores afirmou que a formulação das perguntas nem sempre era correcta e um número mais baixo de docentes considerou as questões não adequadas à faixa etária dos alunos.

Outras respostas consideradas pelos professores estão relacionadas com a relação Professor/aluno como sendo um factor principal e com o reconhecimento de que os comportamentos dos alunos são importantes para a actividade docente.

No descrito previamente pode afirmar-se, que os professores sentiram necessidade em reafirmar o interesse da relação professor/aluno para o contentamento dos mesmos.

Para além do referido anteriormente, também a família foi lembrada pelos docentes, pois acham importante para os alunos o bom ambiente familiar.

Ainda uma percentagem de professores pensa ser fundamental haver mais formação e assegura ser imprescindível a escola dispor de mais recursos humanos e materiais.

Para finalizar este subcapítulo, importa referir que a resposta à questão final permite reflectir, particularmente, sobre o instrumento utilizado, se a escolha tivesse recaído por um instrumento de resposta aberta presumivelmente haveria uma menor abundância de informação, pois para além da amostra poder ser inferior, também o seu conteúdo poderia ser abaixo do desejado. Mas a certeza desse facto só seria real se fosse praticado. Assim, no melhor entender a opção correcta foi pela aplicação de um questionário tipo likert, porque oferecia uma maior diversidade que completava um enorme leque de opiniões.

## V – CONCLUSÕES e CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 5.1. -Conclusões

De seguida, vai fazer-se uma síntese dos resultados auferidos de forma a analisar as hipóteses em estudo.

5.1.1. – Os professores do presente estudo, consideram que a relação professor/aluno é valiosa e potenciadora de uma mediação objectiva e auxiliadora. Esta conclusão está em consonância com Cruz (2008), quando refere que “*a relação professor/aluno é relevante*”. Também indirectamente, estudos de Matos et al. (2004), Simões (2005) e Amado e Freire (2002) indicados no estudo de Cruz (2008) mencionam a relevância da instituição escolar no progresso dos alunos e a intervenção do professor como primeira influência para obterem o sucesso.

5.1.2. – Os docentes consideram ainda, a sua reputação, impulsionadora no reconhecimento dos comportamentos de risco, apesar do embaraço na interpretação deste género de comportamentos. Esta constatação está de acordo com Cruz (2008, p.74) quando afirma “*que a popularidade da figura do professor, no meio escolar, promove uma maior capacidade para identificação de comportamentos de risco*”. Também, as investigações de Matos (2005), Amado e Freire (2002) e de Carvalho (2005) comprovam esta conclusão, quando afirmam que a dificuldade em perceber os comportamentos de risco tem a ver com razões de natureza social.

5.1.3. – Tal como verificado no estudo de Cruz (2008), a compreensão dos docentes que participaram neste estudo, é a de que uma participação activa e o sucesso escolar são potenciadores de comportamentos saudáveis, de uma boa socialização com os pares e de um saudável ambiente familiar. Reforçando os dados auferidos, também Cruz (2008), mencionando, Amado e Freire (2002), Matos e tal. (2004) e Simões (2005) expõe que os comportamentos de risco “*inspiram*” a separação dos alunos da escola desencadeando indisciplina e “*uns maus*” resultados escolares e pelo contrário, um vínculo eficaz à escola e aos docentes traduz-se em bem-estar e êxito escolares.

5.1.4. – Existe unanimidade em quem se considera “*herói*” na mediação junto dos alunos, os professores acham seu dever interceder achando que têm capacidades para tal. Para reforçar o referido anteriormente também no seu estudo, Cruz (2008)

refere que os Professores exteriorizaram, a ideia de que a intervenção sobre os comportamentos de risco não deveria só ser dada aos psicólogos, porque como afirmam autores como Carvalho e Matos et al. qualquer intervenção para ser eficaz tem de agregar vários recursos.

5.1.5. – As evidências de comportamentos de risco visíveis pelos docentes davam, maior relevo aos comportamentos de agressividade face aos de apatia e de atitudes inconscientes como causadoras de comportamentos de risco. Em concordância está o estudo de Cruz (2008), assim como, os de Matos (2005), de Amado e Freire (2002) e de Simões (2005), que asseguram que os professores têm inclinação a não reconhecer os comportamentos de apatia como controversos.

Também se teve em conta, o facto de os docentes não terem em grande atenção o aspecto físico dos alunos, pois atribuem maior significado às atitudes. No entanto, o estudo de Cruz (2008) refere, que investigações de Matos (2005) consideraram que o aspecto físico é um factor a ter em conta, entrando assim em contradição com Cruz (2008) e o presente estudo.

5.1.6. – Encontraram-se diferenças significativas de opinião entre professores e professoras nas dimensões preocupação e prevenção. Provavelmente, esta discordância pode manifestar-se, devido a uma grande extensão quer do empenho profissional quer do conceito que cada um tem quanto à escola, estas situações pressagiam variadas disposições e comportamentos com capacidade para desenvolver estes resultados. Importa relembrar que a diferença de respondentes do sexo feminino (90%) é muito maior comparativamente ao sexo masculino (10%).

5.1.7. – Divergindo do estudo de Cruz (2008), que não encontrou diferenças de opinião relativamente à idade, ficou no presente estudo demonstrado, que os professores com idades distintas têm, opiniões diferentes, no que respeita às dimensões prevenção e evidências. Na dimensão prevenção, os docentes do grupo 1 pensam de forma diferente dos que pertencem ao grupo 3. Na dimensão evidências, os docentes do grupo 2 têm opinião distinta dos docentes do grupo 3. Os Docentes do grupo 3 têm, comprovadamente opiniões distintas com outro grupo de colegas de idade diferente, nas dimensões prevenção e evidências.



5.1.8. – Na pergunta 46 (Que tipo de interação social tem com os seus alunos no acesso à Internet?) constatou-se, que grandes quantidades de professores (117) dão apoio técnico aos alunos na sala de aula, por outro lado 94 docentes confirmam que os alunos não têm qualquer tipo de acesso à internet na escola; comprovando assim, que os docentes utilizam os recursos quando estes existem, mas verifica-se também que grande parte das escolas do 1º Ciclo ainda não está, totalmente equipada para permitir o acesso.

5.1.9. – As conclusões retiradas com a aplicação da questão 47 (Que comentários ou sugestões lhe suscitaram as afirmações incluídas neste questionário?) foram, sem dúvida essenciais para o presente estudo, pois as respostas dos docentes confirmaram os factores principais para haver, uma ausência de comportamentos de risco, a saber: 16 professores consideram a relação professor/aluno um factor importante, 24 reconhecem que os comportamentos dos alunos são importantes para a actividade docente e 10 acham que é relevante um bom ambiente familiar para os alunos.

5.1.10. – Por fim, alguns professores declararam, ser imprescindível a escola dispor de mais recursos humanos e materiais, confirmando o exposto por vários docentes na questão 46, quando dizem, que os alunos não têm qualquer tipo de acesso à internet na escola.

## **5.2. Considerações Finais**

A investigação não é linear, mas é uma “viagem” com várias diligências em que os propósitos têm que ser corrigidos para fazer face a situações imprevisíveis ou para aprofundar indicações que vão aparecendo. O intuito da investigação vai-se estreitando, aumentando ou, por vezes, transformando.

Dadas as limitações sujeitas a este tipo de tarefa, quer pela sua natureza, quer pelas resistências que foram encontradas à sua execução, várias informações foram colocadas de lado, no entanto, os diálogos com os professores e responsáveis escolares, a observação dos ambientes escolares e dos comportamentos dos alunos, e a própria prática pedagógica da investigadora, proporcionaram alguns sinais para

uma superior análise e compreensão da informação recolhida, não podendo, como tal deixar de influenciar as conclusões acerca da presente investigação.

É assim necessário realizar, uma reflexão e algumas recomendações.

Deverá ser prosseguida e aprofundada esta linha de investigação devido à sua utilidade prática e também para que seja defendida a legitimidade desta investigação.

Se o instrumento, utilizado, no presente estudo for aplicado a uma maior amostra vai tornar possível extrair diversas inferências.

A utilização de entrevistas direccionadas a professores previamente seleccionados consoante o ano de escolaridade, a escola que frequenta (ser ou não pertencente a um Território de Intervenção Prioritário II), facultaria com toda a certeza uma informação mais fértil e uma amostra extensa.

O não envolvimento das asserções 3, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 15, 35, 37, 38 e 39 (ver anexo 1, pp. 79 - 83) impediu a aquisição de informação sobre o parecer dos professores no que respeita à visão que elas focalizavam, este facto pode ter colaborado para limitar o estudo.

A investigação nesta área específica tem sem margem de dúvidas, negligenciado este tipo de estudo, na medida em que é delicado descobrir literatura relativa ao tema em estudo, nomeadamente, no que concerne aos comportamentos no 1º Ciclo.

Nesse sentido, as conclusões de um trabalho deste tipo assentam particularmente em dois aspectos: a análise dos dados e do entendimento e representações de quem realiza o estudo. Na primeira situação estabelece-se a informação objectiva tendo em linha de conta os princípios estabelecidos; na segunda, alicerçam-se conjunturas que não estando realmente assentes, a sua explicação é inevitavelmente subjectiva, mesmo fazendo o esforço para manter a isenção.

## VI – Referências Bibliográficas

Adam, B., Beck, U. e Van Loon, J (2000). *The risk society and beyond. Critical issues for social theory*. Londres.

Amado, João S. (1991). *Indisciplina na sala de aula (algumas variáveis de contexto)*. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXV; pp. 133-148

Amado, João S. (2002). *Indisciplina e violência na escola – compreender para prevenir*. Coleção (Guias práticos). Porto: Edições ASA

Amado, J. & Freire, I. (2002). *Investigar em Educação*. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1 (1), Julho, pp. 179-217.

Amado, João S. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula (1ª edição)*. Porto: Edições ASA

Barroso, J. (1999). *A Escola entre o Local e o Global. Perspectivas para o Século XXI*. Lisboa: Educa – Fórum Português de Administração Educacional.

Costa, José C. (2001). "A violência na escola"; <http://www.a-pagina-da-educacao.pt> – 17SET08

Cruz, J., Cunha. (2008). *Os Professores e os Comportamentos de Risco de Alunos Adolescentes*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Dayrell, Juarez T. (1992). *A Educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa*. Educação em Revista. (pp. 21-29.).

Douglas, M., (1994). *Risk and blame. Essays in cultural theory*. Londres: Routledge.

Dubet, François (1994). "*Les mutations du système scolaire et les violences à l'école*"; Les Cahiers de la Sécurité Intérieure, nº 15, pp. 11 - 26; Paris; IHESI

Durham, Eunice. (1984) *Cultura e Ideologia*. Dados, RJ, Vol. 27. (pp.71-89).

Ezpeleta, Justa & ROCKWELL . (1986) *Pesquisa participante*. SP: Cortez Ed.

Formosinho, João (1980). "*As bases do Poder do Professor*" in Revista Portuguesa de Pedagogia XIV, pp. 301-328.

Giddens, Anthony (1998). "*Desvio e criminalidade*"; Sub-júdice, nº 13; pp. 9-30.

Gil, G., Alves Diniz, J. (2006). *Educadores de Infância promotores de Saúde e resiliência: Um estudo exploratório com crianças de risco*. Análise Psicológica, 2 XXIV, pp. 217-234.

Igra, V., & Irwin., C. (1996). *Theories of adolescent risk-taking behavior. Handbook of adolescent health risk behavior*. Diclemente, R., Hansen, W. & Ponton, L. (Ed.). New York: Plenum Press.

Leonardo, J., M., C.B., Pires. (2004). *As Violências nas Escolas*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Matos, M. (2005). *Promoção de competência social em meio escolar*. In M. Matos (Ed.), *Comunicação, gestão de conflitos e Saúde na escola*. (3.ª ed., pp. 289-363). Cruz Quebrada: FMH edições.

Matos, M., Branco, J., Carvalhosa, S. & Sousa, A. (2005). *Promoção de competência social em meio escolar*. In M. Matos (Ed.), *Comunicação, gestão de conflitos e Saúde na escola*. (3.ª ed., pp. 261-278). Cruz Quebrada: FMH edições.

Payet, J.P. (1995). "*Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*" Paris, Méridiens Klinsieck.

Pereira, A. (2004). *Guia Prático de Utilização do SPSS – Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia* (5ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3ª edição). Lisboa: Gradiva.

Rizzini, L., Barker, G. e Cassaniga, N. (2000). *Criança não é risco, é oportunidade. Fortalecendo as bases de apoio Familiares e comunitárias para crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro Edusu.

Roldão, M. do Céu. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*.

Sacristán, J. Gimeno & Gómez A.I. Pérez. (1994) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata.

Salvador, C. (1994) *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Sampaio, Daniel (1999). "*Indisciplina: um signo geracional*"; Cadernos de organização e Gestão Curricular; Lisboa, Instituto de Inovação Educacional (<http://www.iie.minedu.pt/biblioteca/ccgeog/caderno6.pdf> - 12MAR2002).

Sebastião, João (1998). "*Crianças de rua – modos de vida marginais na cidade de Lisboa*"; Oeiras: Celta Editores.

Silva, T. (1992) *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Simões, M. C. (2005). *Comportamentos de risco na Adolescência: estudo de factores aliados ao risco e à protecção na saúde em jovens em idade escolar em função dos diferentes cenários relevantes do seu quotidiano e do seu percurso de desajustamento social*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Thompson, Edward P. (1984). *Tradicion, revuelta y consciência de classe*. Barcelona: Crítica.

Veiga, I. (1996). Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares. Lisboa: Ministério da Educação.

# **ANEXOS**

# **Anexo 1**

## **Questionário Utilizado neste Estudo**



## COMPORTAMENTOS DE RISCO NOS ALUNOS DO 1º CICLO

1. Escola onde lecciona: \_\_\_\_\_

2. Ano de Escolaridade que lecciona: \_\_\_\_\_

3. Anos de Serviço: \_\_\_\_\_

4. Género: 4.1 F  4.2 M       5. Idade: \_\_\_\_\_ anos

### Orientações para o preenchimento do questionário:

Leia com atenção todos os itens, cada um deles só deverá ter uma resposta. Então, para cada uma das seguintes afirmações, coloque um círculo na escolha que melhor se adequa à sua opinião!

**1 – Discordo Fortemente**

**4 - Concordo**

**2 – Discordo**

**5 – Concordo Fortemente**

**3 – Não Discordo nem Concordo**

1. – A relação do Professor com os alunos é um dos factores de protecção de comportamentos de risco nas crianças.	1	2	3	4	5
2. – A relação do Professor com os alunos é um dos factores decisivos nos comportamentos de risco das crianças.	1	2	3	4	5
3. – É função do Professor intervir directamente, dentro e fora do espaço de aula.	1	2	3	4	5
4. – É função do Professor intervir indirectamente, dentro e fora do espaço de aula.	1	2	3	4	5
5. – Associo mais facilmente atitudes de agressividade a comportamentos de risco comparativamente às atitudes de apatia.	1	2	3	4	5
6. – Associo mais facilmente atitudes de apatia a comportamentos de risco comparativamente às atitudes de agressividade.	1	2	3	4	5

7. – Quando me deparo com alunos que demonstram comportamentos de Índole Sexual intervenho directamente (ex. abordo-os e tento demovê-los).	1	2	3	4	5
8. – Quando me deparo com alunos que demonstram comportamentos de índole sexual intervenho indirectamente (ex. comunico ao Conselho Executivo).	1	2	3	4	5
9. – Considero que não tenho que intervir em situações como as expostas nas duas afirmações anteriores.	1	2	3	4	5
10. – Considero que não sei intervir em situações como as expostas nas afirmações, 7 e 8.	1	2	3	4	5
11. – Considero que nas situações expostas nas afirmações, 7 e 8, quem deve intervir é um Psicólogo.	1	2	3	4	5
12. – Considero que deveria ser dada formação, aos Professores, de forma a estes estarem habilitados a intervir em situações como as expostas nas afirmações, 7 e 8.	1	2	3	4	5
13. – Considero que um aluno que, nas aulas, se revele responsável e autónomo, não tem comportamentos de risco.	1	2	3	4	5
14. – Considero que um aluno que, nas aulas, se revele irresponsável tem maior propensão para comportamentos de risco.	1	2	3	4	5
15. – Considero que o aspecto do aluno não nos permite tirar ilações sobre o seu comportamento.	1	2	3	4	5
16. – Consigo reconhecer quando os meus alunos se sentem realizados com as actividades curriculares.	1	2	3	4	5
17. – Preocupo-me com o sucesso escolar dos meus alunos.	1	2	3	4	5
18. – Preocupo-me com os meus alunos enquanto indivíduos.	1	2	3	4	5

19. – Conheço a maior parte dos alunos da minha Escola.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

20. – A atitude do Professor influencia o gosto que os alunos têm pela Escola.	1	2	3	4	5
21. – A atitude do Professor face aos alunos é preponderante nos seus comportamentos.	1	2	3	4	5
22. – Preocupam-me, nos alunos, comportamentos de agressividade dentro do espaço de aula.	1	2	3	4	5
23. – Preocupam-me, nos alunos, comportamentos de agressividade fora do espaço de aula.	1	2	3	4	5
24. – Preocupam-me, nos alunos, comportamentos de apatia dentro do espaço de aula.	1	2	3	4	5
25. – Preocupam-me, nos alunos, comportamentos de apatia fora do espaço de aula.	1	2	3	4	5
26. – Interpreto atitudes de agressividade como comportamentos de risco.	1	2	3	4	5
27. – Interpreto atitudes de apatia como comportamentos de risco.	1	2	3	4	5
28. – Despendo, sempre, algum tempo da minha aula para observar os meus alunos.	1	2	3	4	5
29. – Despendo, sempre, algum tempo extra aula para conversar com os meus alunos.	1	2	3	4	5
30. – Os alunos reconhecem-me no espaço extra aula e cumprimentam-me.	1	2	3	4	5
31. – Os alunos procuram-me para conversar comigo, sobre si.	1	2	3	4	5
32. – Quando um aluno me procura para falar sobre um problema de índole particular, tento dar-lhe resposta.	1	2	3	4	5
33. – Estabeleço uma relação próxima com os alunos de forma a, melhor me aperceber, dos seus problemas.	1	2	3	4	5
34. – Estabeleço uma relação próxima com os alunos de forma a poder intervir.	1	2	3	4	5
35. – Consigo identificar se um aluno manifesta comportamentos de índole sexual inadequados à sua faixa etária.	1	2	3	4	5
36. – Considero que um aluno que se veste de forma desleixada tem maior propensão para comportamentos de risco.	1	2	3	4	5

37. – Considero que a maioria das crianças possui comportamentos de risco.	1	2	3	4	5
38. – Considero que os comportamentos de risco revelam sempre um mal-estar.	1	2	3	4	5
39. – Considero que a maioria das crianças possui comportamentos saudáveis.	1	2	3	4	5
40. – Relaciono uma participação activa, por parte dos alunos nas actividades escolares, como um comportamento saudável.	1	2	3	4	5
41. – Relaciono uma participação activa, por parte dos alunos nas actividades escolares, como um bom indicador de socialização ao nível dos seus pares.	1	2	3	4	5
42. – Relaciono o sucesso escolar dos meus alunos com comportamentos saudáveis.	1	2	3	4	5
43. – Relaciono o sucesso escolar dos meus alunos com um salutar ambiente familiar.	1	2	3	4	5
44. – Considero importante que os alunos tenham acesso à Internet na Escola.	1	2	3	4	5
45. – Considero importante que os alunos tenham acesso à Internet na sala de aula.	1	2	3	4	5

46. – Que tipo de interacção social tem com os seus alunos no acesso à Internet?

(Por exemplo: Nenhuma Interacção/ Ajuda Técnica/ Monitorização do Acesso...).

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

47. – Que comentários ou sugestões lhe suscitaram as afirmações incluídas neste questionário?

---

---

---

---

---

---

---

---

Muito obrigada pela colaboração!

**Anexo 2**

**Tratamento Estatístico – Análise**  
**Factorial e Coerência Interna**

**2.1. – Dimensão: Relação**, onde se subentende a importância da relação professor/aluno e clara mediação sobre os comportamentos de risco, dos alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico.

## Factor Analysis

### Communalities

	Initial	Extraction
Questão 1	1,000	,163
Questão 2	1,000	,026
Questão 19	1,000	,115
Questão 20	1,000	,357
Questão 21	1,000	,200
Questão 28	1,000	,324
Questão 29	1,000	,362
Questão 30	1,000	,530
Questão 31	1,000	,352
Questão 32	1,000	,529
Questão 33	1,000	,701
Questão 34	1,000	,550

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,209	35,072	35,072	4,209	35,072	35,072
2	1,540	12,836	47,908			
3	1,094	9,114	57,021			
4	1,012	8,430	65,452			
5	,881	7,345	72,797			
6	,666	5,550	78,347			
7	,611	5,090	83,437			
8	,556	4,631	88,069			
9	,498	4,148	92,216			
10	,430	3,585	95,801			
11	,354	2,952	98,753			
12	,150	1,247	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.



**Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component
	1
Questão 1	,404
Questão 2	,163
Questão 19	,340
Questão 20	,598
Questão 21	,447
Questão 28	,569
Questão 29	,601
Questão 30	,728
Questão 31	,593
Questão 32	,727
Questão 33	,837
Questão 34	,742

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

## **Reliability**

### **Scale: ALL VARIABLES**

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	279	93,0
	Excluded <sup>a</sup>	21	7,0
	Total	300	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,784	,813	12

### Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Questão 1	4,00	,732	279
Questão 2	3,29	,967	279
Questão 19	3,55	1,088	279
Questão 20	4,34	,692	279
Questão 21	3,95	,830	279
Questão 28	4,10	,658	279
Questão 29	3,98	,678	279
Questão 30	4,57	,583	279
Questão 31	4,10	,640	279
Questão 32	4,46	,592	279
Questão 33	4,44	,654	279
Questão 34	4,34	,663	279

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Questão 1	45,13	20,491	,405	,239	,770
Questão 2	45,83	21,236	,173	,222	,802
Questão 19	45,57	19,720	,291	,159	,793
Questão 20	44,78	20,116	,503	,312	,761
Questão 21	45,17	20,042	,401	,272	,771
Questão 28	45,03	20,744	,423	,408	,769
Questão 29	45,14	20,526	,444	,426	,767
Questão 30	44,55	20,176	,611	,407	,754
Questão 31	45,02	20,773	,433	,283	,768
Questão 32	44,66	20,499	,534	,517	,760
Questão 33	44,68	19,463	,663	,774	,747
Questão 34	44,78	20,011	,549	,675	,757

**2.2- Dimensão: Preocupação**, onde é manifestada a preocupação do professor face ao reconhecimento dos comportamentos de risco dos alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico.

### Factor Analysis

#### Communalities

	Initial	Extraction
Questão 16	1,000	,225
Questão 17	1,000	,351
Questão 18	1,000	,446
Questão 22	1,000	,735
Questão 23	1,000	,685
Questão 24	1,000	,689
Questão 25	1,000	,596

Extraction Method: Principal Component Analysis.

#### Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,728	53,258	53,258	3,728	53,258	53,258
2	1,276	18,225	71,482			
3	,771	11,019	82,502			
4	,465	6,643	89,145			
5	,319	4,561	93,705			
6	,304	4,346	98,052			
7	,136	1,948	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component
	1
Questão 16	,475
Questão 17	,593
Questão 18	,668
Questão 22	,857
Questão 23	,827
Questão 24	,830
Questão 25	,772

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

### **Reliability**

### **Scale: ALL VARIABLES**

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	297	99,0
	Excluded <sup>a</sup>	3	1,0
	Total	300	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,846	,846	7

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
Questão 16	4,30	,522	297
Questão 17	4,81	,482	297
Questão 18	4,80	,455	297
Questão 22	4,66	,515	297
Questão 23	4,53	,576	297
Questão 24	4,51	,540	297
Questão 25	4,34	,632	297

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Questão 16	27,65	6,067	,367	,179	,858
Questão 17	27,13	5,941	,473	,470	,843
Questão 18	27,15	5,836	,565	,535	,831
Questão 22	27,29	5,233	,757	,715	,802
Questão 23	27,42	5,096	,715	,696	,807
Questão 24	27,44	5,193	,732	,691	,805
Questão 25	27,61	5,056	,643	,662	,820

**2.3.-Dimensão: Prevenção**, disposições preventivas dos professores face a comportamentos de risco dos alunos a frequentar o 1º Ciclo do ensino Básico.

### Factor Analysis

#### Communalities

	Initial	Extraction
Questão 40	1,000	,524
Questão 41	1,000	,570
Questão 42	1,000	,504
Questão 43	1,000	,431
Questão 44	1,000	,345
Questão 45	1,000	,336

Extraction Method: Principal Component Analysis.

#### Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,710	45,163	45,163	2,710	45,163	45,163
2	1,464	24,395	69,558			
3	,747	12,455	82,013			
4	,508	8,471	90,484			
5	,338	5,631	96,116			
6	,233	3,884	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

### Component Matrix<sup>a</sup>

	Component
	1
Questão 40	,724
Questão 41	,755
Questão 42	,710
Questão 43	,656
Questão 44	,588
Questão 45	,580

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

## Reliability

### Scale: ALL VARIABLES

#### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	296	98,7
	Excluded <sup>a</sup>	4	1,3
	Total	300	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,749	,755	6



**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
Questão 40	4,13	,591	296
Questão 41	4,18	,598	296
Questão 42	4,00	,684	296
Questão 43	4,07	,738	296
Questão 44	4,21	,675	296
Questão 45	4,07	,769	296

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Questão 40	20,52	5,593	,507	,454	,710
Questão 41	20,47	5,484	,542	,500	,701
Questão 42	20,65	5,307	,503	,353	,708
Questão 43	20,58	5,227	,471	,267	,718
Questão 44	20,44	5,407	,477	,589	,716
Questão 45	20,58	5,193	,449	,589	,726

**2.4.-Dimensão: Intervenção**, causada pela interpretação verificada e forma de actuar, dos professores, face aos comportamentos de risco dos alunos a frequentar o 1º ciclo do Ensino básico.

### Factor Analysis

#### Communalities

	Initial	Extraction
Questão 9	1,000	,505
Questão 10	1,000	,631
Questão 11	1,000	,551

Extraction Method: Principal Component Analysis.

#### Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,687	56,224	56,224	1,687	56,224	56,224
2	,727	24,221	80,445			
3	,587	19,555	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

#### Component Matrix<sup>a</sup>

	Component
	1
Questão 9	,710
Questão 10	,794
Questão 11	,742

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

## Reliability

### Scale: ALL VARIABLES

#### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	285	95,0
	Excluded <sup>a</sup>	15	5,0
	Total	300	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,606	,610	3

#### Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Questão 9	1,87	,831	285
Questão 10	2,34	,922	285
Questão 11	3,03	1,058	285

#### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Questão 9	5,36	2,740	,375	,149	,562
Questão 10	4,90	2,296	,470	,221	,424
Questão 11	4,21	2,087	,411	,177	,523

**2.5.-Dimensão: Evidências**, interpretação proporcionada pelos professores, face aos comportamentos e/ou aspecto físico dos alunos a frequentar o 1º Ciclo do ensino Básico.

### Factor Analysis

#### Communalities

	Initial	Extraction
Questão 13	1,000	,239
Questão 14	1,000	,377
Questão 26	1,000	,588
Questão 27	1,000	,482
Questão 36	1,000	,324

Extraction Method: Principal Component Analysis.

#### Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,010	40,197	40,197	2,010	40,197	40,197
2	1,306	26,127	66,324			
3	,787	15,742	82,066			
4	,557	11,132	93,198			
5	,340	6,802	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

#### Component Matrix<sup>a</sup>

	Component
	1
Questão 13	,488
Questão 14	,614
Questão 26	,767
Questão 27	,694
Questão 36	,570

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

## Reliability

### Scale: ALL VARIABLES

#### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	293	97,7
	Excluded <sup>a</sup>	7	2,3
	Total	300	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,617	,622	5

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
Questão 13	2,74	,984	293
Questão 14	3,19	,967	293
Questão 26	3,67	,834	293
Questão 27	3,35	,813	293
Questão 36	2,47	,821	293

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Questão 13	12,68	5,395	,306	,212	,600
Questão 14	12,23	5,033	,414	,230	,539
Questão 26	11,75	5,325	,454	,447	,522
Questão 27	12,06	5,725	,354	,433	,571
Questão 36	12,95	5,751	,340	,116	,577

**Anexo 3**

**Tratamento Estatístico – Descritivo e  
Inferencial**

### 3.1.-Dimensões

## Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Relação	279	19,00	55,00	44,6810	4,41165	-,830	,146	3,477	,291
Preocupação	297	12,00	35,00	31,9495	2,69900	-1,644	,141	8,611	,282
Prevenção	296	10,00	30,00	24,6486	2,71309	-,535	,142	2,851	,282
Intervenção	285	3,00	15,00	7,2351	2,11238	,101	,144	,007	,288
Evidências	293	7,00	24,00	15,4198	2,78657	-,129	,142	,402	,284
Valid N (listwise)	261								



## Explore

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Relação	261	87,0%	39	13,0%	300	100,0%
Preocupação	261	87,0%	39	13,0%	300	100,0%
Prevenção	261	87,0%	39	13,0%	300	100,0%
Intervenção	261	87,0%	39	13,0%	300	100,0%
Evidências	261	87,0%	39	13,0%	300	100,0%

### 3.2.-Género

#### Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
Relação	Feminino	229	44,8210	4,23626	,27994	44,2694	45,3726	33,00	55,00
	Masculino	29	44,2759	3,74067	,69462	42,8530	45,6987	36,00	50,00
	Total	258	44,7597	4,18032	,26026	44,2472	45,2722	33,00	55,00
Preoc	Feminino	229	32,1834	2,44796	,16177	31,8647	32,5022	26,00	35,00
	Masculino	29	30,5172	2,16499	,40203	29,6937	31,3408	26,00	35,00
	Total	258	31,9961	2,47084	,15383	31,6932	32,2990	26,00	35,00
Prev	Feminino	229	24,7817	2,52451	,16682	24,4529	25,1104	18,00	30,00
	Masculino	29	23,5862	3,27891	,60888	22,3390	24,8334	14,00	30,00
	Total	258	24,6473	2,63979	,16435	24,3237	24,9709	14,00	30,00
Inter	Feminino	229	7,2096	2,04547	,13517	6,9433	7,4759	3,00	12,00
	Masculino	29	6,4828	2,11492	,39273	5,6783	7,2872	3,00	11,00
	Total	258	7,1279	2,06205	,12838	6,8751	7,3807	3,00	12,00
Evid	Feminino	229	15,4323	2,82393	,18661	15,0646	15,8000	7,00	24,00
	Masculino	29	15,1034	3,32034	,61657	13,8405	16,3664	7,00	23,00
	Total	258	15,3953	2,87866	,17922	15,0424	15,7483	7,00	24,00

**Test of Homogeneity of Variances**

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Relação	,121	1	256	,728
Preocupação	2,248	1	256	,135
Prevenção	1,451	1	256	,230
Intervenção	,338	1	256	,562
Evidências	1,068	1	256	,302

**ANOVA**

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Relação					
Between Groups	7,648	1	7,648	,437	,509
Within Groups	4483,452	256	17,513		
Total	4491,101	257			
Preoc					
Between Groups	71,458	1	71,458	12,216	,001
Within Groups	1497,538	256	5,850		
Total	1568,996	257			
Preven					
Between Groups	36,786	1	36,786	5,369	,021
Within Groups	1754,117	256	6,852		
Total	1790,903	257			
Interven					
Between Groups	13,599	1	13,599	3,226	,074
Within Groups	1079,180	256	4,216		
Total	1092,779	257			
Evidên					
Between Groups	2,784	1	2,784	,335	,563
Within Groups	2126,891	256	8,308		
Total	2129,674	257			

### 3.3.-Anos de escolaridade

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Relação	1,437	8	245	,182
Preocupação	,638	8	245	,745
Prevenção	1,435	8	245	,182
Intervenção	,887	8	245	,528
Evidências	1,106	8	245	,359

**ANOVA**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
R	Between Groups	91,623	8	11,453,644		,741
	Within Groups	4359,232	245	17,793		
	Total	4450,854	253			
Preoc	Between Groups	58,809	8	7,351	1,214,291	
	Within Groups	1483,998	245	6,057		
	Total	1542,807	253			
Prev	Between Groups	38,696	8	4,837,691		,700
	Within Groups	1715,718	245	7,003		
	Total	1754,413	253			
Inter	Between Groups	46,239	8	5,780	1,372,209	
	Within Groups	1031,938	245	4,212		
	Total	1078,177	253			
Evid	Between Groups	50,927	8	6,366,752		,646
	Within Groups	2074,112	245	8,466		
	Total	2125,039	253			

### 3.4.-Anos de Serviço

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Relação	1,142	6	249	,339
Preocupação	1,917	6	249	,079
Prevenção	,889	6	249	,504
Intervenção	,759	6	249	,602
Evidências	,517	6	249	,796

**ANOVA**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
r	Between Groups	89,905	6	14,984,828		,549
	Within Groups	4506,185	249	18,097		
	Total	4596,090	255			
preoc	Between Groups	49,998	6	8,333	1,364,230	
	Within Groups	1520,904	249	6,108		
	Total	1570,902	255			
prev	Between Groups	61,499	6	10,250	1,528,169	
	Within Groups	1670,248	249	6,708		
	Total	1731,746	255			
inter	Between Groups	10,797	6	1,799,421		,865
	Within Groups	1064,141	249	4,274		
	Total	1074,938	255			
evid	Between Groups	71,966	6	11,994	1,465,191	
	Within Groups	2038,311	249	8,186		
	Total	2110,277	255			



### 3.5.-Idade

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
r	1	96	45,1979	3,72084	,37976	44,4440	45,9518	33,00	53,00
	2	99	43,9394	5,05242	,50779	42,9317	44,9471	19,00	54,00
	3	79	45,0506	4,20591	,47320	44,1086	45,9927	35,00	55,00
	Total	274	44,7007	4,40091	,26587	44,1773	45,2241	19,00	55,00
p	1	101	32,1584	2,29666	,22853	31,7050	32,6118	27,00	35,00
	2	101	31,5941	3,26857	,32524	30,9488	32,2393	12,00	35,00
	3	90	32,0778	2,44135	,25734	31,5664	32,5891	26,00	35,00
	Total	292	31,9384	2,71491	,15888	31,6257	32,2511	12,00	35,00
pv	1	100	24,1300	2,88379	,28838	23,5578	24,7022	14,00	30,00
	2	101	24,5347	2,74432	,27307	23,9929	25,0764	10,00	30,00
	3	90	25,3556	2,27003	,23928	24,8801	25,8310	20,00	30,00
	Total	291	24,6495	2,69626	,15806	24,3384	24,9606	10,00	30,00
in	1	100	6,9400	1,80806	,18081	6,5812	7,2988	3,00	11,00
	2	96	7,3958	2,31916	,23670	6,9259	7,8657	3,00	12,00
	3	84	7,4643	2,15343	,23496	6,9970	7,9316	3,00	15,00
	Total	280	7,2536	2,10393	,12573	7,0061	7,5011	3,00	15,00
ev	1	100	15,1400	2,70435	,27044	14,6034	15,6766	7,00	22,00
	2	100	15,0100	2,84443	,28444	14,4456	15,5744	7,00	22,00
	3	88	16,0114	2,58863	,27595	15,4629	16,5598	9,00	24,00
	Total	288	15,3611	2,74493	,16175	15,0428	15,6795	7,00	24,00

**ANOVA**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
r	Between Groups	90,786	2	45,393	2,367	,096
	Within Groups	5196,673	271	19,176		
	Total	5287,460	273			
p	Between Groups	18,613	2	9,307	1,265	,284
	Within Groups	2126,277	289	7,357		
	Total	2144,890	291			
pv	Between Groups	73,186	2	36,593	5,179	,006
	Within Groups	2035,061	288	7,066		
	Total	2108,247	290			
in	Between Groups	15,505	2	7,753	1,761	,174
	Within Groups	1219,491	277	4,402		
	Total	1234,996	279			
ev	Between Groups	54,426	2	27,213	3,679	,026
	Within Groups	2108,019	285	7,397		
	Total	2162,444	287			

## Post Hoc Tests

### Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) group	(J) group	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
R	1	2	1,25852	,62725	,136	-,2854	2,8024
		3	,14728	,66519	,976	-1,4900	1,7845
	2	1	-1,25852	,62725	,136	-2,8024	,2854
		3	-1,11124	,66063	,245	-2,7373	,5148
	3	1	-,14728	,66519	,976	-1,7845	1,4900
		2	1,11124	,66063	,245	-,5148	2,7373
Preoc	1	2	,56436	,38169	,337	-,3748	1,5035
		3	,08064	,39318	,979	-,8868	1,0481
	2	1	-,56436	,38169	,337	-1,5035	,3748
		3	-,48372	,39318	,470	-1,4511	,4837
	3	1	-,08064	,39318	,979	-1,0481	,8868
		2	,48372	,39318	,470	-,4837	1,4511
Prev	1	2	-,40465	,37500	,559	-1,3274	,5180
		3	-1,22556 <sup>*</sup>	,38623	,007	-2,1759	-,2752
	2	1	,40465	,37500	,559	-,5180	1,3274
		3	-,82090	,38533	,105	-1,7690	,1272
	3	1	1,22556 <sup>*</sup>	,38623	,007	,2752	2,1759
		2	,82090	,38533	,105	-,1272	1,7690
Inter	1	2	-,45583	,29981	,316	-1,1937	,2820
		3	-,52429	,31054	,242	-1,2885	,2400
	2	1	,45583	,29981	,316	-,2820	1,1937
		3	-,06845	,31348	,976	-,8399	,7030
	3	1	,52429	,31054	,242	-,2400	1,2885
		2	,06845	,31348	,976	-,7030	,8399
Evidên	1	2	,13000	,38462	,944	-,8164	1,0764
		3	-,87136	,39751	,092	-1,8495	,1068

2	1	-,13000	,38462	,944	-1,0764	,8164
	3	-1,00136*	,39751	,043	-1,9795	-,0232
3	1	,87136	,39751	,092	-,1068	1,8495
	2	1,00136*	,39751	,043	,0232	1,9795

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

**Anexo 4**

**Análise de Conteúdo e de Frequência de**  
**Respostas da Questão 46**

	Categoria	Subcategoria	Análise de Conteúdo	Frequência de resposta
Questão 46	Ajuda técnica e monitorização	Ajuda técnica e monitorização no acesso à internet na sala de aula	Ensinar a dar os primeiros passos na pesquisa de matérias relacionadas com o currículo	117
		Ajuda técnica e monitorização em Projectos e blogs	As pesquisas destinam-se à realização de vários projectos. Iniciei com a turma um blog	4
		Ajuda técnica e monitorização no acesso à internet na Biblioteca	A interacção com a turma no acesso à internet é realizada na biblioteca da escola.	6
		Ajuda técnica e monitorização por parte de um professor especializado	Os alunos frequentam aulas de informática acompanhadas por um professor que monitoriza o acesso.	8
	Acesso à Internet	Os alunos acedem à internet em casa	Os alunos só têm acesso à internet em casa.	16
		Os alunos não têm acesso à internet	Nenhuma interacção, não existe acesso à internet na escola	94

**Anexo 5**

**Análise de Conteúdo e de Frequência de  
Respostas da Questão 47**

	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Análise de Conteúdo</b>	<b>Frequência de resposta</b>
<b>Questão 47</b>	Formulação das questões	Questões interessantes e pertinentes	Informações interessantes e actuais	28
		Formulação das questões nem sempre correcta	As questões não estão claras.	28
		Questões não adequadas à faixa etária dos alunos	As questões são pouco adequadas aos alunos do 1º ciclo.	9
	Relação Professor/Aluno	Relação Professor/Aluno é um factor importante	Uma boa relação entre Professor/aluno é essencial.	16
		Comportamentos dos alunos importantes para os Professores	Necessária a reflexão sobre a importância dos Professores nas atitudes dos alunos quer dentro da escola como fora.	24
	Importância da família e da escola	É importante o bom ambiente familiar	É importante um ambiente familiar saudável para os alunos	10
		É importante haver formação de professores	Muitos professores deveriam ter formação de forma a conseguirem abordar questões sociais com os alunos	14
		É importante a escola dispor de mais recursos humanos e materiais	As escolas deveriam ter mais meios para poderem actuar e prevenir em situações de risco.	7



