



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

**Agressividade e Comportamentos de Risco na Escola Inclusiva
Fatores Determinantes e Estratégias de Resposta: um Estudo de Caso em Escolas
TEIP**

Natércia de Sintra Anunciação

Dissertação

**Mestrado em Ciências da Educação:
Educação Especial**

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Tereza Ventura

Porto, 2016



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

**Agressividade e Comportamentos de Risco na Escola Inclusiva
Fatores Determinantes e Estratégias de Resposta: um Estudo de Caso em Escolas
TEIP**

Natércia de Sintra Anunciação

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial, realizado sob orientação da Prof.^a Doutora Tereza Ventura.

Porto, 2016

Resumo

Este estudo pretendeu constituir um contributo na identificação dos comportamentos de risco na escola inclusiva e reconhecimento dos fatores determinantes e estratégias de resposta aplicadas em escolas TEIP. Aplicando o conceito de Escola para Todos, acredita-se que este trabalho foi relevante na procura de caminhos que poderão levar a Escola a praticar um ensino verdadeiramente inclusivo.

O trabalho desenvolveu-se segundo uma metodologia mista, com triangulação de resultados das duas vias. Os dados derivam de um questionário dirigido aos professores do 1º Ciclo a lecionar em escolas problemáticas, frequentadas por alunos que manifestam alguns problemas a nível relacional e comportamental, integradas no programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).

Segundo os resultados apurados confirmou-se que as atitudes dos professores estão ligadas ao comportamento de risco das crianças na escola, mas também o ambiente familiar desestruturado e agressivo, a afetividade do aluno afetada, a falta de competências no professor, a falta de planificação de aulas atrativas, com objetivos construtivos, as deficientes condições dos espaços exteriores, o reduzido número de profissionais, falta de apoio aos alunos com dificuldades, a fraca oferta sociocultural e a falta de relações personalizadas são outros fatores que promovem comportamentos e risco no espaço escolar.

Os entrevistados concordam com a implementação do programa TEIP e demonstram que aplicam estratégias com o objectivo de prevenir em vez de remediar, com recurso ao castigo, no entanto, consideram importante receber formação nesta área.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais, Inclusão Escolar, TEIP, Agressividade, Comportamentos de Risco, Fatores, Estratégias, Prevenção

Abstract

The aim of this study was to contribute to the identification of risk behaviors in an inclusive school, as well as recognition of determinant factors and response strategies applied in ETPI (Educational Territories of Priority Intervention) schools. Applying the concept of 'School for All', it is believed that this work was relevant in the search for methods that could lead the school to practice a truly inclusive teaching.

The work was developed according to a mixed methodology, with triangulation of results of the two routes. The data collected from a survey addressed to Primary school teachers working in problematic schools and attended by students who manifested some problems on relational and behavioral levels, integrated in the ETPI programme.

According to the results, it was confirmed that the teachers' attitudes are related to the behavior of the children in the school. Other factors also promote risk behaviour in such schools, such as aggressive and unstructured family environment, the level of affection of the student, the lack of skilled teachers', unplanned highly attractive lessons with constructive goals, poor conditions of outdoor spaces, low number of staff, deficiency support for students, low socio-cultural offerings and lack of personalised relationships.

The inquired teachers agree that the implementation of the ETPI programme could prove that if they apply the right strategies to prevent the escalation of the behaviour of these students it could prevent to the constant resource to punishment. However, they consider of great importance to receive necessary training in this area.

Keywords:

Special Educational Needs, School Inclusion, ETPI, Aggression, Risk Behaviours, Factors, Strategies, Prevention

Agradecimentos

Entendo por agradecimento o reconhecimento, dirigido a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo. O mesmo só se tornou possível com a colaboração e apoio de várias pessoas e Instituições.

Quero agradecer em especial à **minha orientadora, Professora Doutora Tereza Ventura**, pelo apoio constante, pelas sugestões e pela sua disponibilidade no decorrer deste longo caminho, e principalmente pelo estímulo e confiança que me transmitiu, para que esta meta fosse alcançada.

Quero também agradecer aos vários professores que integraram a parte curricular deste Mestrado e aos colegas, professores do 1.º Ciclo, pelo tempo que despenderam no preenchimento do questionário e nas respostas às perguntas da entrevista, que permitiram que o estudo empírico fosse realizado.

Ao Professor Doutor Veiga, pelo apoio à realização de alguns procedimentos estatísticos efetuados neste trabalho.

O meu agradecimento muito especial à minha família, especialmente aos meus pais pela forma como me apoiaram, bem como pela tolerância e auxílio incessantes ao longo de todo este percurso.

Por fim o meu agradecimento aos meus amigos, pelo carinho e apoio que me deram ao longo desta caminhada.

A todos o meu muito obrigado.

Índice

Resumo	I
Abstract	II
Agradecimentos	III
Índice	IV
Índice de tabelas	VII
Índice de quadros	X
Índice de gráficos	XI
Siglas e Abreviaturas	XII
Introdução	1
Parte I – Revisão da Literatura	5
1. Conflitos, indisciplina, agressividade e violência. Comportamentos de risco.....	5
i. Características da criança agressiva / com comportamentos de risco ou antissociais	13
ii. Tipos de comportamento agressivo, violento, indisciplinado e de risco	15
2. Fatores promotores dos comportamentos agressivos e de risco	18
i. Fatores de ordem institucional	21
ii. Fatores de ordem familiar	25
iii. Fatores de ordem social	27
iv. Fatores de ordem pessoal/individual	28
v. Resiliência	29
3. Estratégias para lidar com os comportamentos de risco	30
i. Trabalho diário em sala de aula: ambiente, prevenção e disciplina.....	30

ii.	Trabalhar as competências sociais	39
iii.	Gestão da sala de aula	46
iv.	Definição de regras e consequências, organização do trabalho e orientação das relações	49
v.	A gestão do comportamento e das emoções	51
4.	A escola inclusiva face aos comportamentos de risco do aluno	53
5.	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária	58
i.	Contributos do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) na diminuição de comportamentos de risco	60
6.	Resultados síntese da revisão da literatura e quadro de referência teórico.....	64
Parte II – Estudo Empírico		72
1.	Justificação da problemática	72
2.	Objetivos	73
3.	População –alvo e participantes no estudo	74
4.	Caracterização do estudo. Metodologias e técnicas de recolha de dados.....	76
i.	Abordagem do tipo quantitativo	77
ii.	Abordagem do tipo qualitativo	79
ii.i.	Abordagem qualitativa: As categorias/temas gerais	80
iii.	Triangulação Metodológica	81
5.	Apresentação e Análise de Resultados	81
i.	Resultados	81
ii.	Resultados da abordagem qualitativa	100

6. Discussão de resultados	102
Considerações Finais	112
Referências Bibliográficas	115
Anexos	

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição amostral por Género	75
Tabela 2 – Distribuição amostral por Idade.....	75
Tabela 3 – Distribuição amostral por Lecionar em escolas TEIP.....	75
Tabela 4 – Distribuição amostral por Habilitações Académicas.....	76
Tabela 5 – Distribuição amostral por Situação Profissional.....	76
Tabela 6 – Distribuição amostral por Tempo de Serviço.....	76
Tabela 7 – A relação do Professor com os alunos é um dos fatores de proteção de comportamentos de risco nas crianças.....	82
Tabela 8 – A relação do Professor com os alunos é um dos fatores decisivos nos comportamentos de risco das crianças.....	82
Tabela 9 – É função do Professor intervir indiretamente dentro e fora do espaço da aula, face a comportamentos de risco por parte dos alunos.....	83
Tabela 10 – Preocupo-me com o sucesso escolar dos meus alunos.....	83
Tabela 11 – Preocupo-me com os alunos enquanto indivíduos.....	84
Tabela 12 – Conheço a maior parte dos alunos da minha escola.....	84
Tabela 13 – A atitude do Professor, no estabelecimento de regras explícitas de comportamento em sala de aula e na gestão de tais regras, influencia o gosto que os alunos têm pela escola.....	84
Tabela 14 – A atitude do Professor face aos alunos, no respeito e incentivo à expressão da sua diversidade é preponderante nos seus comportamentos.....	85
Tabela 15 – Preocupam-me, nos alunos, comportamentos de agressividade dentro do espaço da aula.....	85
Tabela 16 – Preocupam-me, nos alunos, comportamentos de agressividade fora do espaço da aula.....	86
Tabela 17 – Preocupam-me, nos alunos, comportamentos de apatia dentro do espaço da aula.....	86
Tabela 18 – Preocupam-me, nos alunos, comportamentos de apatia fora do espaço da aula.....	86
Tabela 19 – Interpreto atitudes de agressividade dos alunos como comportamentos de risco.....	87
Tabela 20 – Interpreto atitudes de apatia dos alunos como comportamentos de	

risco.....	87
Tabela 21 – Uso sempre algum tempo da minha aula para observar os meus alunos de forma a procurar identificar e controlar uniões “desestabilizadoras” entre eles.....	88
Tabela 22 – Despendo, sempre, algum tempo extra aula para conversar com os meus alunos.....	88
Tabela 23 – Os alunos reconhecem-me no espaço extra aula e cumprimentam-me.....	88
Tabela 24 – Estabeleço uma relação próxima com os alunos de forma a poder intervir.....	89
Tabela 25 – Considero que um aluno que se apresenta regularmente sujo e se comporta de forma desleixada tem maior propensão para o comportamento de risco.....	89
Tabela 26 – Relaciono o sucesso escolar dos meus alunos com um ambiente familiar que se preocupa, cuida e apoia o aluno.....	90
Tabela 27 – Considero que quando os pais incentivam o aluno a resolver os conflitos por si só, desinteressando-se do processo, frequentemente ele concretiza-o recorrendo a atitudes menos corretas.....	90
Tabela 28 – Considero que quando os pais não incentivam o aluno a resolver os conflitos por si só, ele abandona ou reconfigura a sua atitude, numa perspetiva mais correta.....	91
Tabela 29 – Considero que o insucesso escolar dos alunos, lhes causa desinteresse e desmotivação levando-os a comportamentos menos aceitáveis na sala de aula e fora dela.....	91
Tabela 30 – Considero que quando a afetividade do aluno está afetada, este revela dificuldades na aprendizagem.....	92
Tabela 31 – Considero que a falta de planificação de aulas, com objetivos construtivos, atrativas, dinâmicas e ativas leva à indisciplina na sala de aula.....	92
Tabela 32 – Considero importante receber formação que me permita prevenir e resolver comportamentos de risco.....	93
Tabela 33 – Trabalho mais com os bons alunos, os que não dão problemas do que com os alunos problemáticos.....	93
Tabela 34 – Aplico na minha turma metodologias que promovem a	

autoconfiança, autoestima e assertividade.....	93
Tabela 35 – Aplico na minha turma trabalho de projeto, a pares ou em grupo.....	94
Tabela 36 – Considero que a implementação do programa TEIP na escola contribui para o sucesso escolar dos alunos.....	94
Tabela 37 – Considero as deficientes condições dos espaços exteriores e o reduzido número de profissionais levam à ocorrência de indisciplina fora da sala de aula.....	95
Tabela 38 – Considero que a disciplina “Gestão do Comportamento” contribui para o crescimento pessoal/social dos alunos a fim de evitar comportamentos de risco.....	95
Tabela 39 – Considero que a função, da escola, de socialização tem-se perdido dando maior relevo à transmissão de conhecimentos.....	96
Tabela 40 – Relaciono a baixa afetação dos professores à escola com a ocorrência de indisciplina.....	96
Tabela 41 – Relaciono a falta de relações personalizadas com o surgimento de comportamentos de risco.....	97
Tabela 42 – Considero o castigo o método mais eficaz no combate à indisciplina.....	97
Tabela 43 – Considero que a existência de um Gabinete de Apoio ao Aluno é uma das medidas que ajuda na modificação de alguns comportamentos de risco.....	98
Tabela 44 – Relaciono a falta de apoio aos alunos com dificuldades e a fraca oferta de atividades socioculturais com comportamentos de risco.....	98
Tabela 45 – Resultados da Análise Qualitativa.....	100

Índice de Quadros

Quadro 1 – Quadro de Referência Teórico.....	70
--	----

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Escala de fatores de comportamentos de risco.....	99
---	----

Siglas e Abreviaturas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

G.A.A.F – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

C.P.S – Competências Pessoais e Sociais

D.T.s – Diretores de Turma

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

PEE – Projeto Educativo da Escola

ZEP – Zones d'action prioritaires

PEI – Plano Educativo Individual

Introdução

O presente trabalho de investigação partiu da preocupação com um crescente número de casos de comportamentos de risco nas escolas do 1º Ciclo. Muitos destes comportamentos, refletem-se em agressões verbais, físicas, comportamentos antissociais, atitudes desafiadoras, entre outros, que na maioria das vezes não são geridos da melhor forma, aplicando-se o castigo. Por outro lado, a inquietação e o medo por parte dos professores, constitui, muitas vezes, uma grande dificuldade em criar um ambiente de aprendizagem saudável, dificultando a existência de um clima social afável dentro da sala de aula e até mesmo na escola. Torna-se de todo indispensável, que cada vez mais, escola e família participem no processo ensino-aprendizagem do aluno, de forma a detetar os diferentes problemas de comportamento, procurando soluções. É importante olhar-se para a essência do problema e não apenas para o problema em si. Deste modo, surge a necessidade de se encontrar estratégias de prevenção, contribuindo para um ambiente estável, de confiabilidade e segurança. Segundo Simões (2007) é necessário estar atento aos primeiros momentos na escola, a potenciais fatores de risco, ou a falhas na proteção, ou ainda a comportamentos que poderão indicar futuros comportamentos problema. Tendo em conta que nestes últimos anos a indisciplina na escola tem vindo a aumentar e a ganhar contornos diferentes de há alguns anos atrás, tornou-se por isso uma das principais preocupações do professor. Encontrar caminhos que levem à prevenção ou diminuição da agressividade e da resposta violenta tornou-se hoje o objetivo principal. Para o alcançar importa que todos trabalhem no mesmo sentido tendo sempre em conta como refere Lourenço (2009, *cit in* Benavente, 1995, p.259) que todos são diferentes e que essas diferenças se manifestam na forma como se aprende e como se ensina. Para além deste princípio que deve ser respeitado, outro problema se impõe aos professores, o de disciplinar. A maioria deles como referem Carita e Fernandes (2012, p.12) manifestam dificuldades em investir em modelos que possam adotar para ajustar os seus comportamentos às novas situações que se geram nas salas de aula. Esgotam-se muitas vezes em advertir, em admoestar, em impor tarefas a fim de obter resultados, esquecendo (ou até ignorando) que esses resultados dependem em grande medida das relações interpessoais estabelecidas em sala de aula.

Ribeiro e Queirós (2010, p.98-99) no seu estudo, reforçam mais uma vez a ideia de que a indisciplina em sala de aula é indesejável e como tal, é necessário pôr em prática medidas com vista à prevenção, em primeiro lugar, caso não aconteça, tentar remediar e, finalmente, como último recurso, poder-se-á recorrer à punição, quando já fracassaram todas as fases anteriores.

Definiram-se como objetivos deste estudo contribuir para a melhoria da relação professor/aluno na escola inclusiva, bem como para o desenvolvimento de melhores e mais eficazes métodos e intervenção em situações de comportamentos de risco na escola inclusiva, contribuir para a melhoria da rede de interações complexas no contexto escolar que contribuem para um comportamento assertivo na escola inclusiva.

Considera-se pertinente e oportuno a realização deste estudo, uma vez que, como refere Carita e Fernandes (2012, p. 10) mudaram os comportamentos na escola, surgiram novas atitudes e valores (ou ausência deles) mas falham, porem as respostas institucionais. Daí a necessidade de canalizar as nossas energias para a tentativa de mudar a situação.

Este estudo é de carácter descritivo, utilizando metodologia mista (tipo quantitativo e qualitativo).

Para aquisição dos dados foi utilizado o questionário e uma entrevista para recolha de informação mais detalhada, sobre as iniciativas que relacionam a escola e os pais/encarregados de educação na prevenção de comportamentos de risco.

Confirmam-se as hipóteses formuladas neste estudo e revela-se que os entrevistados admitem que as suas atitudes estão ligadas ao comportamento de risco das crianças na escola, mas também consideram que outros fatores como o ambiente familiar desestruturado e agressivo, a afetividade do aluno afetada, a falta de competências no professor, a falta de planificação de aulas atrativas, com objetivos construtivos, as deficientes condições dos espaços exteriores, o reduzido número de profissionais, falta de apoio aos alunos com dificuldades, a fraca oferta sociocultural e a falta de relações personalizadas promovem comportamentos e risco no espaço escolar. Por outro lado, não acham que a falta de afetação dos professores à escola contribua para o comportamento de risco.

Em relação a aplicarem medidas que previnem a indisciplina na sala de aula evitando o recurso ao castigo, revelam que utilizam metodologias que promovem a autoconfiança, autoestima, assertividade, entre outras estratégias, e que trabalham mais com os alunos que dão problemas. No entanto, consideram importante receber formação nesta área.

Relativamente ao programa TEIP, concordam com a sua implementação na medida que contribui para o sucesso escolar dos alunos, bem como com a existência de um Gabinete de Apoio aos Alunos e com a disciplina de “Gestão do Comportamento”, por ajudarem na modificação de alguns comportamentos de risco e por contribuírem para o crescimento pessoal/social dos alunos. Assim sendo, é notório que os entrevistados utilizam mais a prática da prevenção do que a da remediação.

O presente documento encontra-se organizado em duas partes: a revisão da literatura e o estudo empírico. A primeira parte, a revisão da literatura, inicia-se no ponto um, onde se faz uma abordagem sobre a indisciplina, agressividade e violência como comportamentos de risco. No ponto dois, apresentam-se os fatores promotores dos comportamentos de risco. No ponto três, são abordadas as estratégias para lidar com os comportamentos de risco em meio escolar. No ponto quatro, fala sobre a escola inclusiva face aos comportamentos de risco do aluno. O ponto cinco, faz uma abordagem sobre os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). No ponto seis, são apresentados os resultados síntese da revisão da literatura e o quadro de referência teórico.

A segunda parte do trabalho diz respeito ao estudo empírico e inicia-se com o ponto um onde se dá a conhecer a justificação da problemática. No ponto dois apresentam-se os objetivos. No ponto três fala-se sobre a população- alvo e participantes no estudo. No ponto quatro faz-se a caracterização do estudo e apresentam-se as metodologias e técnicas utilizadas na recolha dos dados. No ponto cinco são apresentados os resultados das análises realizadas sobre os dados recolhidos e no ponto seis é apresentada a discussão desses mesmos resultados.

Finalmente, são apresentadas as Considerações Finais sobre o estudo e recomendações de investigação sobre esta temática.

Fazem, também, parte deste trabalho as referências bibliográficas e anexos constituídos pelo questionário dirigido aos professores do 1º Ciclo a lecionar em escolas TEIP e pelo resumo do teste de hipóteses.

Parte I – Revisão da Literatura

1. Conflitos, indisciplina, agressividade e violência. Comportamentos de risco.

Hoje em dia, é cada vez mais frequente caracterizar-se os alunos de uma turma por uma elevada indisciplina, agressividade, violência, falta de regras de interação social, agressões físicas e verbais a colegas e desautorização ao professor. Importa por isso caracterizar estes comportamentos de risco.

Antes de mais interessa definir o termo comportamentos de risco “como qualquer atividade praticada por indivíduos, com frequência e intensidade tal, que conduza a um aumento de risco de doença ou acidente.” (Steptoe e Wandel, 1996, *cit in* Matos e Carvalhosa, 1996, *cit in* Santos, 2008, p. 12)

Para Simões (2007), determinados comportamentos podem ser considerados de risco, devido ao facto de ocorrerem num momento em que não era à partida suposto terem lugar, como é o caso do consumo de álcool ou o comportamento em idades precoces. Também pela sua gravidade, alguns comportamentos podem ser entendidos como comportamentos de risco, como é o caso da delinquência e o consumo de substâncias.

Assim, os comportamentos comprometedores para a saúde tais como o tabagismo, álcool, o uso de drogas ilícitas, métodos de fazer dieta perigosos, atividade sexual precoce e agressão física, podem por em risco a saúde individual a curto ou a longo prazo. (M.Carter et al., 2007 *cit in* Santos, 2008, p.12)

De todos estes comportamentos considerados de risco interessa, no âmbito do presente estudo, aprofundar a agressão. Segundo Abreu (1998, p.133 *cit in* Sousa 2005, p. 3), a agressividade afirma-se como a “capacidade ou potencialidade de alguém provocar malefícios, ofensas, prejuízos ou destruições, materiais ou morais, a outra pessoa ou a si mesmo (...)”.

Ribeiro (2007, *cit in* Dias 2010, p.15), refere-se ao conceito de agressividade:

“como a capacidade de agir, isto é, como o potencial do indivíduo se afirmar perante determinadas situações, aludindo a uma conotação positiva do conceito. De acordo com esta autora, a agressividade, comparativamente à violência, encerra a própria sobrevivência do indivíduo, enquanto a violência objetiva a destruição do indivíduo.”

Contudo são várias as leituras sobre este tema, pois segundo Bertão (2004, *cit in* Sousa 2005, p.3), a agressividade é essencial na sobrevivência, desenvolvimento, defesa e adaptação dos indivíduos. Considera-a, inclusivamente, como um elemento protetor que possibilita a construção de um espaço interno, promovendo a diferenciação entre o Eu e o Outro, bem como a criação de vínculos.

Lovera (2008, *cit in* Dias 2010, pp.15-16), concebe a agressividade como a qualidade de se ser agressivo, ou seja, a agressividade é a disposição do indivíduo para desencadear comportamentos agressivos e hostis, com a finalidade de prejudicar alguém, que é alimentada pela acumulação de experiências frustradoras do sujeito (Ferreira, 1999; Dorsch, et al. 2001, *cit in* Lovera, 2008).

Indo ao encontro da mesma ideia, estão Perry e Boldizar (1990 *cit in* Sousa 2005, p.4), que dizem que a agressividade se constitui como uma conduta cujo objetivo é magoar outra pessoa, desvalorizando a conceção inata e considerando-a como resultante de um sentimento de frustração.

Sendo a “Agressividade” tão multifatorial, convém situá-la a nível do comportamento humano, de forma a podermos compreendê-la melhor. Segundo Freud (1925, *cit in* Wihe, 1998 *cit in* Ribeiro 2009, pp. 9-10), as teorias do instinto assumem que a agressividade é uma reação inata e natural em todos os indivíduos, tendo evoluído até ao seu estado presente através de uma luta pela sobrevivência, sobretudo em relação ao território (Lorenz, 1966, *cit in* Wihe, 1998) A princípio esta hipótese defendia que qualquer contrariedade a um comportamento direcionado para um determinado objetivo resultaria em frustração, tendo como resultado inevitável uma reação agressiva. Esta hipótese foi modificada por Berkowitz (1978, *cit in* Wihe, 1998) que lhe adicionou duas

condições para que a frustração leve à agressividade: a oportunidade para a ação agressiva e a presença de estimulação apropriados, como a ira, por exemplo.

Por outro lado Ribeiro (2009, p. 10), refere que a Psicologia Social postula que o contexto social e ambiental determina em grande medida as condutas violentas dos sujeitos. Existem na Psicologia Social, diferentes teorias e modelos que ajudam a descrever e explicar as condutas violentas, são elas as teorias biológicas e inatistas e as teorias psicossociais. As teorias inatistas evidenciam a perspectiva do sujeito e entendem a agressão como um distúrbio da personalidade que põe em evidência instintos destrutivos; como uma reação impulsiva, quase fisiológica, à dor, seja esta real, recordada ou imaginada; como reação perante um impedimento ou uma barreira (real ou atribuída) a conseguir algo desejado; ou, então, como uma forma de libertar tensão acumulada ou reação catártica. As teorias psicossociais consideram a agressão um comportamento aprendido através do reforço ou da modelagem. (p.103).

Segundo vários autores (Bronfenbrenner, 1979/1996; Bronfenbrenner & Morris, 1998 *cit in* Lisboa 2005, p.17), dependendo da forma ou função do comportamento agressivo e o contexto onde este emerge, pode ser considerado adaptativo ou não adaptativo, representando ganhos (status, liderança, alcance de objetivos, dominação) ou perdas (exclusão, violência, entre outros). Por exemplo, na entrada da adolescência ou na entrada na escola as crianças passam pelo processo de adaptação que pode ser enquadrado no conceito de transição ecológica proposto por Bronfenbrenner.

Lisboa (2005, p. 17), reforça a ideia dizendo que quando as pessoas transitam entre diferentes ambientes e, neste processo, alternam distintos papéis sociais (filho-aluno, por exemplo), é natural que se sintam desadaptadas e que, gradualmente, adotem novos comportamentos e atitudes para lidarem com a situação. A agressividade pode surgir nestes momentos de transição ecológica, como um comportamento adaptativo, que não visa a causar danos, mas a buscar a adaptação a um novo ambiente e/ou papel social. Assim, na perspectiva deste autor muitos dos comportamentos agressivos manifestados pelos alunos, advêm da adaptação a um novo meio, não encarado como um comportamento considerado “mau”.

Segundo Dias (2010, pp. 24-25), basicamente, Bandura (1990) afirma que a agressividade é um comportamento adquirido, aprendido através da observação e imitação. De acordo com a teoria da aprendizagem social deste autor (1986), grande parte da aprendizagem é feita através da observação do comportamento de outras pessoas, que constituem modelos sociais, e das consequências desse mesmo comportamento. Os comportamentos são aprendidos pela observação de modelos, processo denominado modelagem. (Simões, 2007, p. 54) Ribeiro (2009, p. 10), vem reforçar o que diz Simões afirmando que este autor, até 1997, tem sustentado consistentemente a posição de aprendizagem social que encara a agressividade como um padrão de resposta que é aprendido através de reforço e de modelagem. O autor afirma que os atos extremamente violentos não podem ser espontâneos (logo, não são inatos), mas precisam de ser aprendidos e treinados para que sejam executados. São aprendidos lentamente e necessitam de modelos que os pratiquem (família, pares ou ídolos), que demonstrem tipos de ações que são recompensadoras ou passíveis de punição.

Vários estudos apontam nesta direção. Na sua tese de mestrado, Ribeiro (2007) destaca um estudo que envolveu a observação de comportamentos agressivos de crianças e a submissão de crianças a visionamentos de filmes de conteúdo agressivo e verificou-se que as crianças manifestavam comportamentos específicos semelhantes aos que tinham observado. A autora também faz referência a estudos que focam o encorajamento ou não das atitudes agressivas por parte dos pais em relação aos filhos. Segundo estes, quando estas atitudes são incentivadas pelos progenitores como forma para resolver conflitos, as crianças tendem a concretizá-las, enquanto, quando são desprezadas, as crianças tendem a não ser agressivas (Bandura & Walters, 1990, cit in Ribeiro, 2007).

Simões (2007, p.55) vai de encontro ao que diz o estudo de Ribeiro dizendo que

“Fica assim clara a importância dos espaços, dos seus intervenientes e dos seus comportamentos. Constituem uma fonte primária de influência para os comportamentos das crianças e dos adolescentes, que estão expostos às condições que o espaço tem para oferecer...por vezes positivas...por vezes negativas.”

Assim, segundo os autores citados, a agressividade pode ser explicada segundo três aspetos: como sendo inata, proveniente do meio através da imitação e devido à adaptação a contextos diferentes.

Por sua vez Esteves (2010, p.56), questiona “(...) *em termos educativos, quando e porque razão um dado comportamento pode ser considerado um problema?*”

Simões (2007, 2008 *cit in* Esteves 2010, p. 56) comenta que um comportamento transforma-se num problema escolar quando ele é desviante em relação a uma norma explícita ou implícita sancionada em termos de escola.

A autora estrutura o diagnóstico desses problemas em quatro itens:

- Perturbação pontual que afeta o funcionamento das aulas ou mesmo da escola;
- Conflitos que afetam as relações entre alunos, que podem atingir alguma agressividade e violência, envolvendo por vezes atos de extorsão, violência física ou verbal, roubo, vandalismo, etc.;
- Conflitos que afetam a relação professor-aluno, e que em geral colocam em causa a autoridade e o estatuto do professor;
- Vandalismo contra a instituição escolar, que muitas vezes procura atingir tudo aquilo que ela significa.

Numa análise funcional do comportamento, esta autora estabelece como prioridades a atender pelos agentes educativos:

- Identificar e definir especificamente o comportamento problema;
- Identificar e distinguir, com precisão, as causas do comportamento disruptivo ao explorar os seus antecedentes e consequentes;
- Programar para a mudança, com objetivos e estratégias delineadas;
- Avaliar os resultados da intervenção e proceder aos reajustes justificados.

Numa lógica cognitivo-comportamental, quanto mais o comportamento for objetivado mais fácil se torna a modificação de segmentos, trabalhando no sentido do aumento da frequência de comportamentos adequados ou adaptativos.

Vários outros autores, de acordo com o propósito e contexto dos seus estudos apresentam diferentes classificações. Ortega (2002 *cit in* Esteves 2010, p. 58), distingue cinco categorias de condutas desadequadas ao contexto escolar: vandalismo e violência escolar contra os objetos bens e outros; disruptividade e violência escolar contra os objetos, bens e outros; indisciplina e violência contra as normas com que se governa a atividade escolar; maltrato pessoal; violência interpessoal com efeitos penais.

Por sua vez Peralta (2004 *cit in* Esteves 2010, p. 58), com base num questionário sobre os problemas de convivência escolar dirigido a professores, revela o desinteresse académico dos alunos que não executam as tarefas propostas na sala de aula; a conduta disruptiva, como o conjunto de comportamentos que deterioram ou interrompem o processo de ensino e aprendizagem na aula; condutas agressivas ou comportamentos cometidos para causar, intencionalidade, dano a outra pessoa; condutas antissociais pelas quais há intenção de atingir a integridade física e psicológica do Outro, bem como os bens individuais e coletivos ou comunitários.

Esteves (2010, p. 59) afirma

“ (...) o conflito nem sempre foi prespectivado, em termos educativos (que é a vertente qua mais nos importa), como algo de positivo, mas antes se reveste de uma conotação negativista de obstáculo ou impedimento na progressão normal (da aula) ou como fonte de atrito que, mais cedo ou mais tarde, se torna incontornável ou indesejável.”

Carita e Fernandes (2012, p.19) dizem que “ *o conflito é praticamente inevitável* em qualquer relação que tenha o mínimo de verdade”, sendo inevitável na relação professor/aluno. Em certas situações e sob certas condições, o conflito assume um papel positivo, dinâmico e potenciador da mudança nas relações e nas pessoas.

Como refere Ortega (2002) a indisciplina é uma conduta desadequada ao contexto escolar, que vai contra as normas da atividade escolar. Assim, Kounin (1977 *cit in* Ribeiro e Queirós 2010, p.86)), refere-se à indisciplina como um ato de perturbação da aula, em que se verifica o não envolvimento do aluno na tarefa que deveria executar. As observações do autor, realizadas com o apoio de filmagens em aulas de várias escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, levaram-no a concluir a existência

de relações diretas entre a disciplina ou indisciplina na aula e as estratégias de organização e gestão da aula utilizadas pelo professor.

Carita e Fernandes (2012, p.15) falam em indisciplina na sala de aula como

“ (...) alguma coisa de particularmente perturbador para a generalidade dos professores.” A indisciplina perturba os professores, afeta-os emocionalmente, mesmo mais do que os problemas de aprendizagem com que habitualmente também têm de se confrontar.”

As mesmas autoras referem ainda que a indisciplina é frequentemente vivida como uma obstrução à relação ou mesmo como uma desconsideração pessoal ou mesmo ainda como um ataque pessoal. Esta é uma situação em que os professores se sentem desconsiderados, desprezados, questionados enquanto pessoas. Estudos realizados sobre as representações da indisciplina de que os professores são alvo (Mollo, 1986; Meyer, 1974, 1975; Carita, 1992) demonstram essa situação, a prevalência de um modelo pedagógico muito centrado na pessoa do professor, nas suas necessidades de consideração e respeito. Outros estudos (Estrela, 1986), que abordam a indisciplina como obstrução ao trabalho, não deixam de igualmente referir o impacto da dimensão pessoal na apreensão da situação por parte do professor; a indisciplina seria também qualquer ato que significasse “ataque ao professor”, à sua autoridade ou à sua pessoa. (2012, p.15)

Para Amado (2002 *cit in* Morais, 2011) a indisciplina é uma forma de o aluno minimizar a indiferença e enfraquecer as intimações à autoestima, 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. Desta forma importa definir o conceito de violência, que para a Organização Mundial de Saúde (OMS), num relatório de 2002, se caracteriza como:

“O uso intencional da força física ou do poder, real ou ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo, ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte ou dano psicológico, perturbação do desenvolvimento ou privação” (OMS, 2002, p.4 *cit in* Velez 2010)

A noção de “uso da força física ou poder” inclui negligência e todos os tipos de abuso físico, sexual e psicológico, bem como o suicídio e outros atos autoinfligidos.

Muitas formas de violência contra crianças podem resultar em problemas físicos, psicológicos e sociais que não são necessariamente ferimentos, incapacidade ou morte. Importa ainda referir um dos aspetos mais complexos desta definição, a intencionalidade. Mesmo que se distinga a violência de atos não intencionais que produzem ferimentos, a intenção de usar a força em determinado ato, não significa que houve intenção de causar dano. Pode haver grandes diferenças entre o comportamento intencional e consequência intencional. O agressor pode cometer um ato intencional, considerado perigoso e ter resultados adversos para a saúde, mas não o perceber assim. (Dahlberg e Krug, 2006)

Olweus (1999 *cit in* Velez, 2010) considera a violência como um comportamento agressivo em que o sujeito ou perpetrador usa o seu corpo como um objeto, incluindo uma arma, para infligir ferimentos (relativamente sérios) ou desconforto sobre outro indivíduo.

Num sentido mais particular, e aquele que mais interessa, para Amado e Freire (2002 *cit in* Velez, 2010) a violência na escola traduz-se numa grande diversidade de comportamentos antissociais (qualquer forma de opressão e de exclusão social, agressões, vandalismo, roubo) que podem ser desencadeados por alunos ou outros elementos da comunidade escolar. Estas condutas aparecem associadas a baixos níveis de tolerância, a dificuldades no desenvolvimento moral e na autoestima das vítimas e dos agressores estando também ligadas aos princípios fundamentais da democracia e à defesa dos direitos humanos.

A Organização Mundial de Saúde (2002) divide o conceito de violência em três grandes categorias: violência autodirigida (inclui a automutilação e o suicídio); violência interpessoal (ocorre entre indivíduos nos contextos familiar e comunitário, violência nas escolas) e violência coletiva (utilizada pelos membros de um grupo contra outro grupo ou comunidade/ conflitos armados). (Dahlberg e Krug, 2006)

Importa ainda referir que ao contrário dos comportamentos de risco existem os comportamentos saudáveis, ligados ao comportamento pró-social, ao bem-estar pessoal e ao afastamento de consumo de drogas. (Silva e Deus, 2005 *cit in* Santos, 2008, p. 11) Existem fatores protetores que promovem o desenvolvimento positivo: Políticas- que

promovem o acesso universal aos recursos que facilitam a adaptação positiva, cuidados preventivos de saúde, alimentação adequada, habitação segura e sustentável, prevenção e proteção face à violência; Comunidade- Vizinhaça segura, baixos níveis de violência na comunidade, inexistência de tráfico de droga, ligações com organizações pró-sociais, clubes de rapazes e raparigas, livrarias; Educação- Escola de elevada qualidade, professores atentos, competentes e bem preparados, existência de programas extracurriculares, alternativas recreativas (como desportos, música e arte); Família- Ambiente familiar estável e organizado, existência de um relacionamento próximo com um adulto na família, relações positivas, rede familiar apoiante; Indivíduo- História de uma adaptação positiva, uma vinculação segura na infância, relações positivas com pares, estratégias emocionais de regulação eficazes, visão positiva de si (autoconfiança, autoestima, esperança, autoeficácia), características avaliadas positivamente pela sociedade e pelo próprio (talentos, personalidade apelativa), boa inteligência e capacidade de resolução de problemas. (Linley e Joseph, 2004 *cit in* Santos, 2008, p. 11-12)

i. Características da criança agressiva, com comportamentos de risco ou antissociais

Bater nos colegas, professores e até nos pais, é uma das expressões de agressividade que as crianças apresentam. A conduta agressiva parece manifestar-se influenciada por uma serie de fatores que podem coexistir e potenciar-se.

Segundo Lovera (2009 *cit in* Dias 2010, p.20), a agressividade é uma característica que se manifesta nos momentos iniciais da vida da criança. A forma como a criança lida com o impulso agressivo evolui à medida que estrutura o seu psiquismo e personalidade, de tal forma que, ao longo das diferentes fases de desenvolvimento, a agressividade atinge diferentes graus de expressão, conforme as exigências de cada fase. De acordo com esta autora, a criança quando exposta a situações de ameaça e de frustração, frequentemente, responde de forma agressiva. Marcelli (1998, *cit in* Lovera, 2008) refere que existe uma tendência para o desaparecimento de condutas agressivas, porém subsiste a possibilidade da criança prosseguir este comportamento, dada a sua

inabilidade para controlar os seus impulsos. Tal situação origina comportamentos como bater nos colegas, inclusive em adultos e nos próprios pais.

Segundo um estudo canadiano, realizado por Tremblay (2008), é entre o primeiro e o quarto ano de vida que se verifica o maior índice de agressividade. O investigador procurou saber se a violência é ou não uma característica intrínseca do ser humano e baseou a sua pesquisa na forma como a interação da genética com os fatores ambientais contribuem para desencadear comportamentos agressivos ou antissociais. As conclusões do estudo deste investigador revelaram que aos 17 meses, metade das variações nas respostas agressivas estavam relacionadas com fatores genéticos e que a violência diminui à medida que a criança cresce e aprende a controlar o seu comportamento. O investigador acrescenta ainda que é a idade pré-escolar, a etapa chave para compreender o aparecimento e posterior desenvolvimento de comportamentos violentos no ser humano, sendo essencial que se ensine às crianças, durante os primeiros anos de vida, o controle dos seus comportamentos violentos.

Dias (2010, p. 20) refere que estudos realizados na Suécia por Stattin e Magnuson (1996) também encontraram uma expressiva relação entre os comportamentos agressivos e os comportamentos de risco na adolescência.

Na mesma linha de pensamento, Dias (p.17) acrescenta que, quando os comportamentos agressivos diferem significativamente daquilo que é esperado para a sua idade, dependendo do tipo, severidade e duração, pode estar-se perante um comportamento antissocial, quando a criança agressiva exhibe um padrão repetitivo e persistente de agressividade, a qual prejudica os outros e viola seriamente as regras sociais. De acordo com Kernberg e Chazan (1991), estas crianças apresentam défices no funcionamento cognitivo, na atenção, no refreamento dos impulsos, na capacidade para fazer julgamentos, na modelação dos afetos e na tolerância à ansiedade e insegurança, revelando, até, uma boa autoestima (Olweus, 1997, cit in Raimundo, 2005).

Segundo vários estudos realizados por diversos autores e referidos por Velez (2010, Pp.58.59) os agressores podem ser caracterizados por manifestarem atitudes positivas para com a violência (Olweus, 1994); terem dificuldade em fazer amigos (Boulton, 1999); apresentarem um baixo rendimento escolar, uma atitude e

envolvimento escolar negativos, idade superior à média de idades do grupo a que pertencem (Matos, et al., 2009) e historial de repetência de ano (Ramírez, 2001); em geral serem rapazes e mais violentos do que as raparigas (Kruttschnitt, 1994; Moffitt et al., 2001); manifestarem grande necessidade de dominar e humilhar os outros colegas (Olweus, 1973, 2000); serem respeitados pelo medo, ainda que a sua conduta não seja aceite (Cerezo, 1997) de uma forma geral não serem crianças isoladas socialmente (Pereira, 2002); sentirem-se infelizes na escola, relativamente à qual manifestam uma atitude negativa e, frequentemente, não acompanharem o ritmo de aprendizagem da turma (Pereira, 2002); viverem as relações familiares com algum conflito; a agressão ser uma prática naturalmente aceite pela família, revelando os progenitores uma tendência para enfatizar a hostilidade com os seus filhos em detrimento do afeto (Pereira, 2002).

Lourenço (2009 *cit in* Matta, 2001, p. 318), acrescenta que, as crianças briguentas, conflituosas, que violam regras e rotinas, são frequentemente rejeitadas. Estas crianças apresentam, frequentemente além de comportamentos agressivos, poucos comportamentos de natureza pró – social (e.g. ajuda, partilha). Apresentam, ainda, depressão e baixos indicadores de auto -estima.

As características apresentadas pelos diversos autores mostram que a agressividade está presente em todos os seres humanos, nomeadamente na infância e vai evoluir, principalmente de acordo com a relação que mantiverem com o mundo à sua volta. As crianças agressoras exibem características como a falta de atenção, ansiedade, insegurança, fraco envolvimento nas tarefas escolares, entre outras, que vão reflectir-se negativamente no ambiente escolar. É importante relacionar todos estes indicadores, para que melhor se compreenda o porquê da criança adotar comportamentos menos corretos e o como preveni-los.

ii. Tipos de comportamento agressivo, violento, indisciplinado e de risco

No ambiente escolar, bem como noutros contextos, observam-se várias formas de comportamentos que nem sempre são considerados comportamentos aceitáveis, por prejudicarem o processo de convivência em sociedade. Levando investigadores,

professores e outros intervenientes no processo educativo a questionarem-se sobre o porquê destes comportamentos e qual a solução para eles.

O estudo qualitativo, realizado pelo GEPA (s/d, p.1) identifica agressões físicas e verbais. O estudo acrescenta que, os professores de forma bastante ampla relatam as agressões físicas e verbais como presentes no ambiente escolar, e entre os comportamentos manifestados descrevem os ataques físicos e as brincadeiras de lutas como atos agressivos.

Outro estudo, este efetuado por Cortes (1997, p.249), vem de certa forma afirmar o mesmo que o estudo anterior, referindo que é também frequente a conceção da agressão como reação a situações ou comportamentos de terceiros. Perante o agressor, estas crianças tendem a responder verbal ou fisicamente.

De acordo com estes estudos, podemos verificar que o tipo de agressividade que ocorre com maior frequência no espaço escolar é a física e a verbal. Ambas vêm adquirindo uma função perturbadora nos dias que correm, sobretudo em contexto escolar. Assim segundo Sousa (2005, p.11), a dicotomia mais comum relativamente aos mecanismos de agressão separa a **agressividade verbal**, quando a agressão dirigida a um individuo se desenvolve por recurso a palavras ou expressões verbais, da **agressividade física**, quando a agressão a um individuo é feita através de um ataque físico (Corsini, 1996, in Soares et al., 2004).

Dias (2010, p.26), no que respeita à agressividade verbal, define-a como sendo aquela que se materializa pelo recurso a palavras ou expressões verbais de cariz ofensivo e dirigida ao outro. Completa dizendo que a agressividade verbal é aquela que é mais utilizada pelas crianças e adolescentes para agredir os seus pares (Borg, 1999; Genta, et al, 1996; Whitney & Smith, 1993; cit in Raimundo, 2005).

Costa e Vale (1998 *cit in* Sousa 2005, p.11), acrescentam um terceiro tipo de agressão, a **agressão social** que se caracteriza pela exclusão do grupo de pares, por ser alvo de rumores desagradáveis, ou simplesmente pela recusa do grupo a falar com a criança.

No que respeita à natureza da agressividade, Mielnik (1982, *cit in* Sousa 2005, pp.11-12), refere dois tipos de agressividade: a agressividade normal e a anormal. A primeira considerada natural na criança e encarada como uma atitude adaptativa que se transforma durante o desenvolvimento, variando na forma, objetivo e finalidade. Os impulsos agressivos manifestar-se-iam desde o nascimento e durante o processo de socialização, havendo tendência para reprimir essa agressividade como forma de adaptação às normas, meio familiar e social. A agressividade anormal, relacionada com as crianças cuja agressividade é excessiva e não conseguem conter a sua atividade destrutiva aparentemente incansável. Esta dever-se-ia à má formação da personalidade humana, sobretudo nos primeiros anos de vida. Estas crianças desenvolveriam atividades inadequadas relativamente a si ou aos outros, revelando uma inadaptação às normas sociais que se traduziria na sua rejeição por parte dos outros.

Contudo, é de todo pertinente salientar-se que a agressividade depende do contexto, pois um mau comportamento no pátio da escola pode ser diferente do mau comportamento na sala de aula ou até em casa.

Relativamente à violência ligada à escola, François Dubet (1994 *cit in* Morais, 2011, p.13) refere que existem três formas de violência: a violência exterior à escola, que consiste na continuação, na escola, de condutas agressivas exteriores (furtos, ajuste de contas...); violência na escola, que devido à flexibilização dos horários, levou os alunos a permanecerem na escola durante mais tempo, transportando para o seu interior aspetos da sua vida diária que influenciam o comportamento escolar, como lutas, furtos e comportamentos agitados); violência anti escola, tipo de violência exercida por alunos que se sentem forçados em permanecer em instituições onde reina o insucesso escolar. É a violência contra a escola que tenta atingir o sistema, ou seja, a escola, os professores e alunos.

Caldeira e outros (2007 *cit in* Velez, 2010, p.16) referem que a agressividade, a violência e a delinquência que acontecem no meio escolar são atos de indisciplina, no entanto dizem também que nem toda a indisciplina contém agressividade, violência e delinquência, uma vez que não implica a existência de agressões intencionais, com violação dos direitos de outros. Esta é uma problemática complexa e no sentido de

situar melhor o problema da violência escolar Amado (1998, 2000b, 2001 *cit in* Velez, 2010, p.16) propõe três níveis de tipificação de indisciplina: o primeiro nível, refere-se ao desvio às regras de produção, ocorrências de carácter disruptivo, como a perturbação que afeta o bom funcionamento da aula (ruído de fundo); o segundo nível, refere-se a conflitos inter-pares, aos incidentes entre os alunos, podendo despontar comportamentos de uma certa agressividade e violência. Incluem-se neste domínio condutas de *bullying* de diferentes graus de gravidade (violência física, verbal, entre outros); o terceiro nível, refere-se a conflitos na relação professor/aluno, inclui os comportamentos que põem em causa a autoridade e o estatuto do professor (desobediência, insultos, obscenidades, afronta, contestação rude perante chamada de atenção e castigos) podendo também incluir manifestação de alguma agressividade e violência contra docentes (e não docentes) e o vandalismo contra a propriedade dos mesmos e da escola.

2. Fatores promotores dos comportamentos agressivos e de risco

Para que se consiga planear e implementar intervenções dirigidas à redução da agressão e da violência na escola, torna-se necessário identificar os fatores promotores que podem desencadear esses comportamentos. A educação familiar e cultural, as frustrações, o tipo de prática pedagógica utilizada pela escola, entre outros, são alguns dos fatores apontados como causas dos comportamentos de risco. Perceber o porquê da atitude menos correta do aluno, investigar os fatores nos seus vários aspetos tornou-se fundamental.

Ao longo dos anos diversas teorias tentam explicar os comportamentos agressivos, realçando algumas delas os aspetos genéticos, as capacidades cognitivas, a personalidade, a vulnerabilidade, a resistência ou flexibilidade dos indivíduos, enquanto outros apontam os fatores ambientais, as práticas familiares agressivas, a pressão social do grupo e as práticas educativas escolares. (Martínez 2006, *cit. in* Velez, 2010)

Ribeiro (2010) refere que os fatores causais dos comportamentos referidos são múltiplos, complexos e relativos a três domínios principais e interdependentes: a sociedade, a família e a escola. No que diz respeito a factores sociais, o estudo refere que a pobreza, as desigualdades e a exclusão exercem uma considerável influência sobre o que se passa na escola. (p.8).

A mesma autora (2010, p.48 *cit in* Amado 2001) especifica um conjunto de fatores na explicação do fenómeno da indisciplina. São eles:

- *De ordem social e política*, reflectindo interesses, valores e vivências de classes divergentes e opostas;

- *De ordem familiar* em que os valores da família poderão ser diferentes dos valores da escola. Os estilos de autoridade também podem fazer a diferença, não devendo ser nem demasiado permissivo, nem demasiado autoritário;

- *De ordem institucional formal* em que os espaços e os currículos poderão estar desajustados dos interesses dos alunos;

- *De ordem institucional informal* em que a interacção, coesão, comunicação, a liderança no grupo turma, entre professor aluno, seja coerciva e diminuta provocando fortes desequilíbrios;

- *De ordem pedagógica* verificando-se pouca consistência nos métodos, técnicas e competências de ensino, na aplicação de regras e até alguma decadência na interacção pedagógica que se estabelece com os alunos;

- *De ordem pessoal, do professor*, que se rege por valores, crenças, por estilos de autoridade que não se coadunam com o grupo, transmitindo inclusive expectativas pouco motivadoras que poderão levar a situações indesejáveis e conflituosas;

- *De ordem pessoal, do aluno*, em que os interesses deste não se identificam com os da escola e, como consequência, surge uma difícil adaptação que poderá estar relacionada como o seu desenvolvimento cognitivo ou com hábitos de trabalho. A sua história de vida e percurso académico, o seu auto-conceito, idade, sexo poderão também originar situações de indisciplina perturbadoras e desoladoras para qualquer professor.

A indisciplina é pois uma questão bastante complexa que só uma mudança ao nível de todos estes fatores poderia reformar a situação. Desta forma Ribeiro (2010, p.49) refere que este objetivo, porém, é utópico e certamente impossível. Pelo que, o que se procura é que, em cada contexto em que o fenómeno se verifica se analisem as dificuldades, se estudem os problemas, se reflita sobre os fatores desencadeantes, se tracem medidas circunstanciais de prevenção e de remediação e se melhorem contextos e práticas. Estas medidas terão de ser tomadas atendendo à especificidade de cada caso, porque no dia seguinte, noutra contexto, a direcção pode ser outra.

De acordo com Beane (1999 *cit in* Velez, 2010) os fatores de risco associados a comportamentos violentos são os seguintes:

- Fatores individuais (desordens psicológicas, vítima de maus tratos em criança, um passado marcado por um desenvolvimento violento, o abuso de substâncias nocivas- drogas e álcool);

- Fatores relacionais (mau acompanhamento por parte dos pais, conflitos violentos entre os progenitores, baixo estatuto socioeconómico e envolvimento dos pares em situações de violência);

- Fatores da comunidade (elevadas taxas de criminalidade, pobreza, desemprego, tráfico de droga, políticas institucionais desadequadas e precaridade dos serviços de apoio às vítimas);

- Fatores sociais (desigualdade de género, mudanças sociais rápidas, normas culturais que protegem a violência, fácil aquisição de armas, conflitos / pós-conflitos e ineficácia do cumprimento das leis).

Por outro lado as autoras Carita e Fernandes (2012, p.10) mencionam que a indisciplina foi, desde há muito, considerada uma das manifestações inerentes ao funcionamento da escola. Afirmam Hargreaves (1979, p.39) com alguma insistência “que qualquer situação que tenha a ver com o ensino e a aprendizagem inclui o problema da disciplina, desde a escola primária à universidade ainda que exista uma enorme variedade na extensão da problemática”.

Já Simões (2007) diz que os problemas de comportamento na escola referem-se a crianças que experienciam várias mudanças significativas de vida ao mesmo tempo.

Para Martínez (2006 *cit in* Velez, 2010) os fatores mais relevantes para o surgimento dos comportamentos agressivos entre alunos são:

- A família enquanto modelo e núcleo de educação, de relação e de interiorização das regras;

- A sociedade, enquanto potenciadora, de uma divisão, cada vez mais acentuada entre ricos e pobres e facilitadora de determinados comportamentos de risco;

- A sociedade e a sua influência sobre a escola.

i. Fatores de ordem institucional

Já as autoras Carita e Fernandes (2012, p. 10-11) referem que, temos de considerar que atualmente a população escolar se multiplicou em função das leis de escolarização obrigatória. A sua estrutura social mudou sem que a escola tenha manifestado grande capacidade de adaptação à diversidade sociocultural do seu novo público. Verifica-se que vivem milhares de alunos em espaços que foram concebidos para umas centenas. Por outro lado a vida social tornou-se insegura violenta e afetada por desequilíbrios de toda a ordem que, naturalmente se refletem na vida quotidiana do aluno e conseqüentemente na vida escolar (*id.*). Todos estes fatores e muitos outros têm de ser levados em conta quando se fala nas possíveis causas dos comportamentos de risco. Não nos podemos esquecer que a extensão da escolaridade obrigatória, acompanhada de medidas que retêm os alunos, evitando o seu afastamento por faltas ou notas negativas (ao contrário do que acontecia há alguns anos atrás), dá lugar a que permaneça na escola um número elevado de alunos cujas motivações, expectativas e competências não se coadunam com as exigências desta vida escolar.

Por outro lado também se deve ter em conta que as escolas estão hoje repletas de alunos oriundos de África e também da Ásia, que sentem dificuldades de integração e que vivem dolorosamente as diferenças culturais. Para acrescentar a esta nova realidade não podem esquecer-se os flagelos sociais, como a droga, o desemprego, o desenraizamento familiar, entre outros que se refletem na sala de aula dando origem a vários conflitos. As dificuldades na relação entre os alunos/professores, alunos/alunos, a necessidade de atenção e de afeto e a ausência de significado da escola são outros fatores que veem agravar a tranquilidade do ambiente escolar.

Face a esta nova realidade Carita e Fernandes (2012, p.11 *cit in* Philippe Meirieu, 1992) dizem que a organização da escola pouco mudou em quase cem anos, embora se tenha modificado radicalmente a população e também o meio cultural envolvente, sendo a irrupção dos *media* um dos mais evidentes fatores de mudança.

Mas Simões (2007) realçava que a escola pode ser um fator de risco ou de protecção para a saúde. As experiências positivas no ambiente escolar podem constituir um recurso para o bem estar subjectivo dos adolescentes. Os dados obtidos num estudo

realizado por Bonny *et al.* (2000), indicam que os jovens que referem estar mais ligados à escola, referem também um melhor estado de saúde. Por outro lado percepções negativas da escola podem representar fatores de risco para o sucesso neste contexto e parecem contribuir para o desenvolvimento de comportamentos de risco para a saúde.

Taborda e outros (2000 *cit in* Velez, 2010) consideram que a escola tem vindo a ser associada ao acréscimo de violência juvenil, um local privilegiado de expressão dessa mesma violência e simultaneamente é encarada como potenciadora de violência, através das frustrações que provoca em alguns alunos. Por um lado a escola reflete o ambiente exterior e por outro leva à aquisição de modelos de conduta, constituindo por isso, juntamente com a família e o grupo de pares um dos mais importantes contextos socializadores. Assim, tal como refere Simões (2007) e também Vitaro e outros (2000 *cit in* Velez, 2010) as variáveis associadas à escola encontram-se relacionadas com o ajustamento e desajustamento dos jovens.

Aliás, vários autores (Hargreaves e outros (1975, Reynolds e outros, 1976 *cit in* Velez, 2010) com as suas pesquisas sobre a influência das características da escola no desenvolvimento da violência escolar, bem como Mortimore e outros (1988), Hanewinkel (2004), com os seus estudos que falam sobre os problemas de comportamento concluíram que a qualidade do clima (educacional e social) das escolas e, em particular da aula, influenciam significativamente a violência. Desta forma, Simões (2007) refere que é importante que a escola crie condições para que os estudantes se sintam bem nela, e acrescenta que o mau desempenho académico e o fracasso escolar estão relacionados com uma grande perda de potencial e com um elevado risco para o encontro com uma série de acontecimentos na vida futura, nomeadamente nas áreas da saúde física e mental, abuso de substâncias, perturbações do comportamento e delinquência, criminalidade da vida adulta e desemprego. (Sikorski, 1996).

Criar um ambiente positivo implica um grande trabalho, por parte da direção da escola, e coordenação da organização geral e dos recursos necessários para que se alcance a eficácia dos docentes, a aprendizagem dos alunos e o bem-estar de todos. Segundo Simões (2007) os professores constituem um dos principais elementos do contexto escola. A ligação que estabelece com os alunos, o apoio que lhes dá, as

expectativas que tem em relação a eles e as mensagens que passa acerca das suas capacidades são fatores importantes para o desenvolvimento de crenças em relação a si próprio e à vida escolar. O apoio aos alunos por parte dos professores é um dos fatores mais importantes da satisfação dos alunos relativamente à escola. Por outro lado, se a relação com o professor é conotada negativamente - ou seja, se o professor não estimula as opiniões, não ajuda, é injusto, não se interessa pelo aluno, considera-o mau aluno, ela está associada a comportamentos de risco, nomeadamente, a violência.

Baerveldt (1992 *cit in* Velez, 2010) também expressava esta ideia quando dizia que a aula é um dos contextos que mais influencia o clima da instituição e a integração dos alunos na escola. Os docentes servem de modelo para os alunos, pelo que devem criar interações positivas e devem ainda proporcionar aos alunos oportunidades que lhes permitam valorizar outras capacidades, bem como criar relações entre professores e alunos fora do contexto de sala de aula (atividades extracurriculares). Aliás, segundo vários autores, a participação em atividades deste tipo constitui uma oportunidade para o desenvolvimento de um sentimento de pertença e bem estar no contexto escolar. (Bearman, 1998; Bonny *et al.*, 2000 *cit in* Simões, 2007)

Os resultados do estudo de Ribeiro e Queirós (2010, p. 98), no que diz respeito às causas da indisciplina, veem mostrar que se o professor não planificar aulas atrativas e dinâmicas, provavelmente se instalar a indisciplina na sua sala, sendo ele próprio o principal responsável. Isto, porque *“(...) a motivação não terá sido a melhor e alunos não motivados são quase sempre motivo de indisciplina”, (...)* mesmo depois *“do professor ter tentado muitas estratégias, dando-lhe atividades diferentes para os motivar, (por vezes), não consegue fazê-lo”(...)*. Outra razão pode estar camuflada na *“exposição excessiva de uma determinada temática, os alunos começam a ficar desmotivados e é o próprio professor o causador da indisciplina” (...)* porque se a aula *“estiver a ser monótona e sem o mínimo de dinâmica é lógico que os alunos começam a conversar, a fazer tudo menos dar atenção ao que o professor diz e a confusão instala-se”(...)*. Para evitar estes acontecimentos desagradáveis, é necessário atuar em termos preventivos, para que o sucesso das atividades se torne uma realidade em cada contexto educativo.

Em Portugal foram realizados estudos por Estrela (1992, p. 54) que confirmam que a distribuição da comunicação verbal é muito irregular, dando origem a que se criem na sala de aula “*desertos de comunicação*, que repetindo-se de aula para aula, geram situações de marginalidade”. A mesma autora observou a existência de uma forte relação entre a distribuição da comunicação e a disciplina na aula. Na medida em que os alunos não envolvidos na comunicação com o professor optam por “comportamentos de desinteresse e fuga à tarefa (por exemplo, lendo revistas ou livros) ou o que acontece mais frequentemente, enveredam por comportamentos desviantes mais perturbadores”. (Carita e Fernandes, 2012, p.42)

Por outro lado, Vettenburg (2002 e Blaya, 2003 *cit in* Velez, 2010) falam dos professores e do seu elevado sentimento de insegurança, que se deve a fatores como turmas muito numerosas, uma carga de trabalho administrativo demasiado pesada ou a precariedade do seu estatuto. Este sentimento pode repercutir-se negativamente na atuação dos alunos, prejudicando a comunicação, a aprendizagem, a qualidade da relação e o bom ambiente na escola.

Simões (2007) fala ainda dos amigos na escola, referindo que um fraco suporte social por parte dos colegas está associado a níveis mais elevados de queixas somáticas semanais (Torsheim e Wold, 2001), e um maior nível de stress na relação com os colegas está relacionado com sentimentos de depressão (Wenz-Gross *et al.*, 1997).

Assim, de acordo com o que foi dito pelos diferentes autores, no clima de escola influencia o comportamento dos alunos, mas também o bem-estar e a imagem positiva que os professores têm de si mesmos.

Por outro lado Gottfredson e outros (1996 *cit in* Velez, 2010) consideram o desempenho escolar como um dos fatores promotores dos comportamentos agressivos e de risco. Diversos estudos apontam no sentido de que os alunos com insucesso escolar revelam maiores níveis de comportamento disruptivo. Assim, uma escola que valorize as aprendizagens dos seus alunos poderá combater a violência no espaço escolar. No entanto, deve-se ter presente que a escola é um contexto onde apenas algumas crianças atingem os mais elevados níveis de sucesso. Querendo isto dizer que uma grande parte dos alunos experimenta algum nível de fracasso, ou de má prestação. Se os professores

demonstrarem pouco interesse em relação a estes estudantes, pode-se esperar algumas consequências, como o desprendimento da escola, levando à ligação a pares desviantes. (Simões, 2007).

Muitas crianças chegam à escola sem terem qualquer tipo de apoio em casa, a escola apresenta-se, para os pais, como um espaço que ocupa os seus educandos, enquanto eles tentam resolver as suas vidas ou aproveitando o seu tempo sem crianças para realizar as actividades que mais lhes agradam. As crianças acabam por se aperceber deste sentimento de rejeição por parte dos pais, chegando à escola e tudo fazendo para que alguém simplesmente olhe para eles. Estas atitudes tanto podem ser de completa apatia face ao que lhe é proposto ou então a reacção oposta – comportam-se da pior forma possível. (Estrela, 2002, p. 109 *cit in* Lourenço 2009) Este tipo de comportamento é uma forma de o aluno chamar a atenção no recreio e na sala de aula, perturbando todo o ambiente, prejudicando os colegas e atingindo a autoridade do professor. Por outro lado os alunos com percursos emocionais marcados por experiências, do ponto de vista afetivo, difíceis tentam reproduzir esses mesmos comportamentos na escola.

ii. Fatores de ordem familiar

A família constitui um dos pilares de referência para a aquisição de comportamentos. Algumas práticas parentais na infância são fatores importantes para o desenvolvimento precoce de comportamentos agressivos e de oposição. (Simões, 2007) Segundo vários autores, o comportamento agressivo da criança tem muitas vezes a sua origem na forma como esta é educada pelos seus pais, sendo os estilos de educação baseada na punição, na confrontação direta com a criança, e no reforço de condutas negativas e/ou indiferença promotores do desenvolvimento desses comportamentos. (Velez, 2010)

Alguns fatores familiares, como a falta de supervisão parental e a clarificação dos papéis familiares, a ausência de regras claras, os ambientes familiares demasiado autoritários ou estilos parentais inconsistentes, bem como a falta de comunicação, podem levar a comportamentos desviantes e violentos. (Blawa 2006 *cit in* Velez, 2010)

Na mesma linha de opinião, Lourenço (2009, p.15) também faz referência à família como um factor que leva a comportamentos de risco, entre eles, a falta de coesão familiar, a negligência e um exercício inadequado da autoridade com a utilização de castigos físicos. A estes factores de ordem ambiental e familiar junta-se a influência de factores individuais, como a hiperactividade ou um baixo autoconceito. O modo como a família de hoje encara a escola e como vê o percurso escolar do seu educando também deve ser tido em conta. Todos estes aspetos vão influenciar o comportamento do aluno na sala de aula e as suas expectativas em relação à escola.

Segundo Simões (2007)

“A família tem um papel fundamental no desenvolvimento global da criança e do adolescente. As famílias e os fatores a ela associados têm influência na educação, socialização, prestação de cuidados, transmissão de crenças e valores e, de um modo geral, na saúde e bem-estar dos seus elementos.”

A mesma autora vem ainda dizer que a família pode funcionar como um fator de proteção, mas também de risco. As relações que se desenvolvem no meio da família podem constituir um fator de risco para o desenvolvimento de perturbações, ou por outro lado, ser agentes de mudança. A mesma acrescenta que quando a criança entra para a escola, a agressividade manifesta-se neste novo contexto, o que coloca frequentemente a criança numa trajetória que inclui a rejeição pelos pares pró-sociais e o insucesso escolar. Estas situações levam a associação com outros pares agressivos.

Por outro lado, Lourenço (2009) lembra que muitas vezes a chegada à escola é uma violência. É lá que os alunos percebem as suas dificuldades de aprendizagem, a sua falta de capacidade para aprender, apercebendo-se, também, de que os professores, perante isto, acabam por se afastar, por se desinteressar por mais um caso perdido.

Smith (2006 *cit in* Velez, 2010) refere que os fatores familiares podem estar relacionados com os fatores genéticos, com o temperamento e com o género. Este considera como fatores de risco: os conflitos familiares em geral (entre pais e entre irmãos) e a forma como ocorrem; as estratégias disciplinares parentais deficitárias, especialmente as mais severas e inconsistentes; as relações negativas entre o progenitor e o filho; a depressão crónica da mãe.

A estrutura familiar pode ser uma causa dos comportamentos de risco, no entanto, não é a única. O comportamento violento pode ser resultado da atuação de fatores sociais, como condições de vida difíceis, problemas económicos, desemprego, e conflitos políticos.

iii. Fatores de ordem social

Vários autores (Shaiber et al. *cit in* Mendes, 2009; Mari; Singer; Barros e Mello, 2009) avaliaram os principais determinantes socio ambientais do comportamento agressivo e concluíram que as desigualdades socioeconómicas, os baixos salários, o baixo rendimento familiar, a ausência de políticas públicas integradas e de acordo com as necessidades da população em relação à saúde, educação, habitação e segurança, a prioridade no desenvolvimento económico em detrimento do social e um intenso apelo ao consumo, em conjunto com o empobrecimento do país, estão relacionados a um aumento no risco de comportamento extremamente agressivo.

Também Martínez (2006 *cit in* Velez, 2010) considera que é na sociedade que se podem encontrar as causas de muitas formas de violência que afetam a criança, apontando alguns fatores para esses comportamentos: o modelo económico utilizado que acentua as desigualdades sociais; os processos migratórios que conduzem à formação de guetos; o aumento das diferenças sociais e o acesso ao bem-estar social; a facilidade de acesso a determinadas drogas e consumo de álcool.

Por outro lado para Ramírez (2001, *cit in* Velez, 2010) o comportamento violento pode resultar da rejeição que o indivíduo sofre por parte do seu grupo social, levando-o ao isolamento e impedindo-o de partilhar experiências básicas de interação social, que são fundamentais para o desenvolvimento das competências sociais. O mesmo autor acrescenta que a quase inexistência de cobertura legal relativamente a certos tipos de violência, como os assaltos a crianças, levados a cabo por outros colegas, de forma sistemática, potenciam condutas agressivas.

Outro fator de risco muito importante é a exposição repetida de violência nos meios de comunicação. Constatou-se através de estudos realizados que ver filmes violentos aumentam significativamente o nível de agressividade dos sujeitos, pois de

acordo com a teoria da aprendizagem de Bandura (1973) o comportamento agressivo é socialmente aprendido. (Wood et al. *cit in* Ramírez, 2001, *cit in* Velez, 2010)

iv. Fatores de ordem pessoal/individual

Tal como foi referido por Beane (1999) um dos fatores de risco associados a comportamentos violentos são os fatores individuais. Estudos realizados por Bettencourt e outros (2006 *cit in* Velez, 2010), com o objetivo de procurar compreender qual a relação entre a personalidade do indivíduo e o seu comportamento agressivo, permitiram constatar a existência de diversas variáveis da personalidade que influenciam o comportamento agressivo tanto perante situações de provocação como em condições neutras, como a agressividade e a irritabilidade. Constatou-se também que outras variáveis como a zanga ou a dissipação-ruminação, levam a que os comportamentos agressivos surjam apenas quando ocorre provocação. Nas diversas pesquisas realizadas ao longo das últimas décadas, em diversos países, estes autores destacam como mais determinantes e também mais estáveis: a hiperactividade, a impulsividade, o défice de atenção, a tendência para as crianças agressivas, disruptivas ou anti-sociais se revelarem agressores e manterem as condutas anti-sociais e a relação entre a agressão escolar e a fraca empatia, sobretudo a afectiva. Para além destes fatores, outros têm-se revelado menos fortes, como um baixo Quociente de Inteligência (QI) e o insucesso académico.

De acordo com o que foi exposto o risco pode ser encontrado em vários domínios: pessoal, familiar ou comunitário. A nível pessoal encontram-se determinadas características que, em interacção com o envolvimento, podem levar os indivíduos para o perigo. (Antonovsky e Sagy, 1986 *cit in* Simões, 2007) O risco poderá também estar na família, nos amigos ou no local onde se vive ou pode ainda ter origem em acontecimentos de vida stressantes criados nos contextos significativos para o indivíduo. (Simões, 2007) O risco é assim um dos fatores presentes na resiliência.

v. Resiliência

Segundo Garmezy (1993 *cit in* Simões, 2007) a resiliência constitui uma qualidade elástica, que envolve a capacidade de distender sob o efeito do stress e depois voltar ao normal. Um dos princípios da definição de resiliência é o de que tem de haver risco ou experiências stressantes num determinado período da vida do sujeito. (McGloin e Widom, 2001) Nas crianças, o atributo de resiliência encontra-se ligado à capacidade de ultrapassar fatores de risco aos quais estão expostas, e conseqüentemente, o de evitar de conseqüências negativas, tais como a delinquência, os problemas de comportamento, desajustamento psicológico, as dificuldades académicas e os problemas a nível físico. (Hauser, Vieyra, Jacobson, e Wertreib, 1985)

Segundo Mangham, McGrath, Reid, e Stewart (1995^a *cit in* Simões, 2007) definem resiliência como

“a capacidade que os indivíduos e sistemas (família, grupos e comunidades) têm para lidar com sucesso, com adversidades ou riscos significativos. Esta capacidade desenvolve-se e modifica-se ao longo do tempo, é aumentada por fatores de protecção do indivíduo, sistema ou envolvimento, e contribui para a manutenção ou promoção da saúde, p.4”

O que esta definição diz é que a resiliência é um processo dinâmico, que se desenvolve a partir das relações que se estabelecem com o meio ao longo da vida, pelo que uma pessoa pode ser resiliente numa determinada altura da sua vida, mas não significa que o seja para sempre.

Para além dos fatores de risco também os fatores de protecção se encontram ligados à resiliência. Tal como no risco, também estes fatores podem ser individuais, familiares ou comunitários. Dentro dos fatores individuais encontram-se as competências cognitivas, emocionais e relacionais. Estas competências são determinantes para atuar sobre o risco, mas também para o recrutamento de fatores de protecção na família e na comunidade. Na família destaca-se a importância do suporte afectivo e das boas práticas parentais. Na comunidade destacam-se, para além das oportunidades de participação nas atividades comunitárias, o papel fundamental que a escola tem na promoção de fatores de resiliência. (Simões, 2007)

Desta forma a resiliência requer um equilíbrio entre os dois tipos de fatores, de risco e de proteção. (Werner e Smith, 2001) O surgimento deste conceito e a investigação que esta nova ideia desencadeou trouxe importantes contributos para as ciências sociais e humanas, destacando-se a procura e promoção de fatores de proteção. (Simões, 2007)

3. Estratégias para lidar com os comportamentos de risco

Uma intervenção precoce é defendida em vários estudos, como adequada pois mostram que o envolvimento em comportamentos problema aumenta com a idade. Assim sendo, importa intervir em etapas precoces do desenvolvimento, onde ainda não tenham ocorrido estes comportamentos. É necessário estar atento aos primeiros momentos na escola, a potenciais fatores de risco, ou a falhas na proteção, ou ainda a comportamentos que poderão indicar futuros comportamentos problema. (Simões, 2007) As várias estratégias apresentadas pelos diversos autores veem no sentido prevenir e saber lidar com os comportamentos de risco dos alunos na escola inclusiva.

i. Trabalho diário em sala de aula: ambiente, prevenção e disciplina

Nestes últimos anos a indisciplina na escola tem vindo a aumentar e a ganhar contornos diferentes de há alguns anos atrás, tornando-se por isso uma das principais preocupações do professor. Encontrar caminhos que levem à prevenção ou diminuição da agressividade e da resposta violenta tornou-se hoje o objetivo principal. Para o alcançar importa que todos trabalhem no mesmo sentido tendo sempre em conta como refere Benavente (1995, *cit in*, Lourenço 2009, p.259) que todos são diferentes e que essas diferenças se manifestam na forma como se aprende e como se ensina. Diferença, no entanto, que não deve ser sinónimo de hierarquia e desigualdade mas sim de diversidade. Para além deste princípio que deve ser respeitado, outro problema se impõe aos professores, o de disciplinar. A maioria deles como referem Carita e Fernandes (2012, p.12) manifestam dificuldades em investir em modelos que possam adotar para ajustar os seus comportamentos às novas situações que se geram nas salas de aula. Esgotam-se muitas vezes em advertir, em admoestar, em impor tarefas a fim de obter resultados, esquecendo (ou até ignorando) que esses resultados dependem em grande medida das relações interpessoais estabelecidas em sala de aula. Por outro lado, segundo

Vinha (2004, 2009 *cit in* Esteves 2010, p. 61) na perspectiva dos docentes e formadores, em geral, todos os esforços são direcionados para evitar o conflito ou tentar resolver o problema de desavença, contendo-o, ao invés de concorrer para a sua consciencialização e resolução como uma prática de educação e de formação para o treino da autonomia e tomada de decisão dos envolvidos. Assim, são preferidas estratégias de evitamento do conflito ou fuga ao problema.

Ribeiro e Queirós (2010, p.98-99) na análise dos resultados do seu estudo reforçam mais uma vez a ideia de que a indisciplina em sala de aula é indesejável. Como tal, é necessário pôr em prática medidas com vista à prevenção, em primeiro lugar, caso não aconteça, tentar remediar e, finalmente, como último recurso, poder-se-á recorrer à punição, quando já fracassaram todas as fases anteriores.

Tem-se vindo a assistir a uma prática errada ao trilhar de um caminho contrário ao que leva à resolução do problema, sendo mais fácil punir do que consciencializar o aluno pelo seu ato, levando esta ação a um clima de medo e angústia perante a censura e punição da autoridade imposta. Como refere Sampaio (2009 *cit in* Esteves 2010, p. 62), o facto de uma criança, por inibição / repreensão não repetir um determinado comportamento desajustado ou desadequado não significa que tenha entendido a relação causa – efeito e, muito menos aprenderá a adaptá-lo a outras situações ou novas circunstâncias. Esse comportamento está simplesmente sob controlo por medo do castigo ou por conformismo. A autora alerta, assim, para a necessidade dos educadores promoverem o desenvolvimento da auto regulação emocional e comportamental, sendo essa a única forma de formar e educar os futuros adultos para uma autonomia participada de modo consciente, livre e responsável.

De acordo com o que foi dito pelos diferentes autores uma educação baseada neste método de regulação do comportamento e obediência extrema acaba por ser posto em causa no que diz respeito à resolução de conflitos. Indo ao encontro do que diz Vinha (2004, 2009 *cit in* Esteves 2010, p. 62), que as crianças e jovens adolescentes necessitam de desenvolver competências básicas, pelo que por mais desgastante e nocivo que um conflito possa parecer, reveste-se de um carácter formador. Bem à maneira piagetiana, a ênfase dada pela autora não está na resolução de conflitos em si, enquanto produto, mas antes no processo que professores e alunos utilizam para

resolver e gerir os conflitos. Assim, tanto o conflito como a estratégia são encarados como partes importantes e indissociáveis do currículo de educação e formação de crianças e jovens adolescentes. Ao invés do formador / docente apostar o seu tempo e energia apenas na prevenção dos conflitos, deverá servir-se deles como um meio para auxiliar os alunos. Esse trabalho tanto poderá ser desenvolvido por meio de assembleias e de momentos sistemáticos de debate, em que sejam trabalhados os procedimentos da educação moral, como deverá ocorrer nas situações problema do dia-a-dia. A mesma autora (2004, 2009 *cit in* Esteves 2010, p. 64) acrescenta que a grande maioria das instituições escolares ainda não se preocupa, nem tão pouco dá ênfase a esta aprendizagem, já que todos os seus esforços nesta área estão mais voltados para a contenção do conflito (pela disfunção que induz), do que para a verdadeira aprendizagem pelo conflito.

Assim as questões disciplinares dependem do clima relacional criado na turma, em grande parte construído pelo professor, que deve evitar o castigo. Torna-se necessário intervir ao nível do clima relacional

“ (...) que alie ao seu poder estimulante um carácter predominantemente tranquilo, segurizante e satisfatório para ambas as partes e que, justamente porque é assim, facilita o seu investimento mais eficaz na tarefa que é suposto realizarem em comum.” (Carita e Fernandes, 2012, p.19)

As mesmas autoras vêm chamar à atenção para o modo como os professores se relacionam com os alunos, sendo este relacionamento marcado pela pessoa do professor e, pelos valores que perfilha, pelas finalidades que atribui à Educação, ao ato educativo e à relação educativa.

Nesta linha de pensamento alunos, professores e pais deveriam investir mais na relação e no prevenir de comportamentos de risco. No entanto, Lopes (2001 *cit in* Esteves 2010, p. 65) vem dizer que tanto a prevenção como a vivência de conflito exigem do professor a mestria para encontrar o perfil dos alunos nas suas peculiaridades psicológicas. É neste contexto que estabelece uma espécie de tipologia de “alunos difíceis”, a saber: alunos com síndrome de fracasso; perfeccionistas, sub-realizadores; de baixo rendimento; hostis-agressivos; passivos-agressivos; desafiadores; hiperativos; distraíveis; imaturos, rejeitados pelos pares; tímidos/isolados (pp.29-49). Esteves (2010, p. 65) completa dizendo que o facto de saber identificar o tipo de alunos de que se trata

e de saber avaliar holisticamente as situações permitirá ao professor/educador, mais facilmente ir ao encontro do seu mundo e, desse modo, conquistar a atenção, confiança e interesse pela aula, bem como por tudo aquilo que o rodeia, prevenindo o conflito. A identificação precoce de conflitos prende-se ainda, com a necessidade do professor estar atento à distribuição dos alunos na sala de aula, procurando identificar, explicar e controlar as “alianças” entre os alunos.

Carita e Fernandes (2012, p.23) referem como estratégia preventiva da indisciplina o autoconhecimento do professor. Sendo este que na aula assume a responsabilidade da organização das atividades de ensino-aprendizagem, cabe-lhe também um papel no tecido relacional que se constrói na classe, servindo de suporte às atividades e situações aí criadas e desenvolvidas. Desta forma a figura do professor é encarada pelas crianças como uma referência exercendo sobre as mesmas uma influência importante no seu desenvolvimento pessoal e social. Assim, é de extrema importância que o professor se conheça e que tome consciência do seu desempenho profissional. A investigação educacional das últimas décadas tem provado que, independentemente da sua vontade e dos seus propósitos, os professores detêm *o poder de modelagem*, ou seja, de influenciar os comportamentos dos alunos mediante o seu próprio comportamento. *Good e Brophy* (1984, p.134) na sequência de outras investigações referem que, de modo geral, se reconhece grande importância à influência negativa exercida pelos “maus” exemplos no comportamento das crianças e dos jovens, subestimando-se, todavia, a influência positiva dos comportamentos corretos. (p. 24) Conhecendo-se como profissional o professor tem em atenção a sua conduta e com isso consegue prever os reflexos dela nos alunos. As autoras Charlton e David (1993, p.4 *cit in* Carita e Fernandes, 2012) referem que muitos professores se tornam defensivos e irritados quando confrontados com comportamentos indisciplinados dos alunos, tendo dificuldade em olhar para si mesmos criticamente e aos seus métodos e atitudes. Se os professores se orgulharem com o êxito da sua influência sobre atitudes, sentimentos, ações e sucessos escolares dos alunos, então deve-se, conseqüentemente, aceitar que o reverso pode suceder: podem influenciar os alunos de modos inaceitáveis ou indesejáveis, porque se deixam iludir pela ideia de que são perfeitos.

Nesta perspectiva a prevenção de comportamentos de risco passa pelo conhecimento profissional que o professor tem de si. No entanto, como afirmam Curwin

e Mendler, (1987, *cit in* Carita e Fernandes, 2012, p. 32) muitos professores fazem muito pouco por si mesmos antes de enfrentar os alunos. A maioria dos professores não se encontram preparados para algumas situações difíceis com que se deparam na sala de aula. Daí como referem as mesmas autoras (2012, p. 26) a importância de aprenderem a conhecer-se – as suas atitudes, o modo como se movem, como comunicam, os gestos, a voz, a congruência entre as atitudes e as palavras, a capacidade de exprimirem não só as ideias, como os próprios sentimentos. Vettenburg, 2002 e Blaya, 2003 (*cit in* Velez 2010, p.70) afirmam que quando se pretende melhorar o clima de escola deve-se ter em atenção não só o comportamento dos alunos, mas também, o bem-estar e a imagem positiva que os adultos têm de si mesmos.

Uma das estratégias de prevenção da indisciplina passa assim pelo desempenho do professor que deve sempre procurar ser *mais* cuidadoso com os outros, *mais* atento às suas necessidades, *mais* aberto, dando ao outro espaço próprio, sem procurar modifica-lo. O professor pode ainda procurar ser mais imparcial e mais bem-humorado, pois os jovens são sensíveis a atitudes de parcialidade (mesmo que aparentes) rotulando-as de injustas e apreciam o professor que ri, graceja, tem sentido de humor, tornando uma aula num convívio entre pessoas que se prezam. Assim, na perspectiva destas autoras o ambiente em sala de aula depende da relação professor/aluno, sendo os comportamentos dos alunos dependentes dos do professor. Carita e Fernandes (2012, p.40 *cit in* Hargreaves (p.133)) completam ainda dizendo que

“O comportamento dos alunos na aula é produto de (e resposta a) interpretações que o professor faz do seu papel e do seu estilo de ensinar (...) sendo de esperar que os alunos se adaptem ao professor em grau muito maior do que aquele em que este último se adapta aos alunos.”

Desta forma o modo como o professor comunica com o grupo é um fator de prevenção da indisciplina, sendo que o sucesso do ato pedagógico depende de como a comunicação se estabelece. Estudos realizados por Adams e Beddle, 70, Flanders, 70, Goodlad, 91, Schmuck, 91, entre outros provaram que a maioria dos professores fala durante a maior parte da aula, monopolizando a comunicação durante 80 por cento, ou dois terços ou três quartos do tempo disponível (de acordo com a especificidade dos trabalhos realizados), dando assim diminutas oportunidades aos alunos de se expressarem oralmente. (Carita e Fernandes, 2012, p.42). Assim, o discurso não deve ser só do professor para o aluno, mas este deve dar a oportunidade aos alunos de intervir

e expressar-se ao nível dos conhecimentos trabalhados, sentimentos e emoções, que muitas vezes são esquecidos e que tanta importância tem.

Ribeiro e Queirós (2010, p. 91) acrescentam, perante os resultados do seu estudo que a postura do professor, envolta numa comunicação fluente, apelativa e adaptada ao escalão etário, é um requisito muito importante para o estabelecimento das relações pedagógicas positivas entre alunos e professores, servindo estas como *rampa de lançamento* na conquista da sua autoridade docente. Veiga (1999 *cit in* Esteves 2010, p. 66- 67) aliás, afirmava que a maneira como um professor comunica pode ter uma influência decisiva; poderá afetar a vida do aluno, para bem ou para mal; com o objetivo de chegar à mente de um aluno, o professor deve primeiro conquistar o seu coração. É assim necessário que os professores, mas também os pais, desenvolvam as suas competências comunicacionais. (p. 24)

Carita e Fernandes (2012, p. 44-45) afirmam relativamente à comunicação professor/aluno que a sua própria atitude, o respeito que demonstra pelo outro, adotando uma *atitude de escuta* e ouvindo com atenção, sem de modo algum (por gestos, esgares, interjeições) demonstrar desinteresse. O ouvir é uma das estratégias mais importantes a que o professor pode recorrer para incentivar a comunicação. É fundamental para o professor compreender o ponto de vista dos alunos, adequar-lhes a sua mensagem e obter a sua atenção. As autoras referem que uma das estratégias é o desenvolvimento do autoconceito do professor ao nível profissional, mas apontam que o conhecimento dos alunos pelo professor é também indispensável para prevenir situações de indisciplina. Julga-se que o conhecimento do aluno, das suas necessidades, sentimentos, opiniões ou características pessoais é um importante instrumento de prevenção dos problemas, dado o clima de maior proximidade que potencia e o facto de permitir prever quer os problemas, quer respostas e soluções mais ajustadas. Por outro lado veem dizer que o autoconhecimento do aluno é igualmente um fator determinante para o seu próprio reconhecimento e aceitação pessoal e para a autorregulação das suas condutas. Por isso constitui também um importante fator de prevenção a facilitação pelo professor do desenvolvimento do autoconceito do aluno. (p.47)

Em conformidade com a linha de pensamento anterior, vários autores (Abreu, 1996; Carrasco e Baignol, 1993; Jesus, 1996B; Lens e Decruyenaere, 1991 *cit in* Jesus

2007, pp.23-24), apontam algumas estratégias de motivação que os professores podem vir a utilizar com os seus alunos: manifestar-se entusiasmado pelas atividades realizadas com os alunos, constituindo um modelo ou exemplo de motivação para eles; clarificar logo no início do ano letivo, o “porquê?” da sequência dos conteúdos programáticos da disciplina que lecciona, levando os alunos a aperceberem-se da coerência interna entre as matérias a aprender e a adquirirem uma perspectiva global dessas aprendizagens; explicitar o “para quê?” das matérias do programa da disciplina que lecciona, em termos da sua ligação à realidade fora da escola e da sua relevância para o futuro dos alunos. Estes são aspectos que poderão fazer a diferença quando se fala em prevenção de comportamentos de risco, isto porque de acordo com o que diz Simões (2007)

“Sabe-se que os comportamentos de risco trazem consequências graves a curto, médio e longo prazo em várias esferas da vida do aluno, nomeadamente pessoal, interpessoal, familiar, escolar e profissional. Perante este cenário urge prevenir.”

Outra estratégia valorizada pelos autores, é o procurar saber quais os interesses dos alunos e o nome próprio de cada um deles; utilizar recompensas exteriores ao gosto e à competência que a realização das próprias tarefas poderiam proporcionar, indo ao encontro dos interesses dos alunos, apenas no início do processo ensino-aprendizagem e quando os alunos apresentam uma motivação muito baixa; deixar os alunos participarem na escolha das matérias e tarefas escolares, sempre que possível. Estas situações levam a que os alunos tenham um papel prático na construção do seu saber e que as aprendizagens se tornem significativas. Outras das estratégias apresentadas pelos autores é a de aproveitar as diferenças individuais na sala de aula, levando os alunos mais motivados, com mais conhecimento ou que já compreenderam as explicações do professor a apresentarem os conteúdos aos outros alunos com mais dificuldades; incentivar a participação dos alunos menos participativos, através de “pequenas” responsabilidades que lhes possam permitir ser bem-sucedidos. Estas técnicas de trabalho em parceria levam ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos e à criação de um ambiente tranquilo. A avaliação formativa dos alunos é também apontada pelos autores como uma estratégia, no sentido de os levar a sentir satisfação por aquilo que já conseguiram aprender e motivação para aprenderem as matérias seguintes. Realçar o esforço e a capacidade dos alunos e não só os erros dados é outra das estratégias que os leva a ter confiança nas suas capacidades e a querer participar nas tarefas propostas. Trabalhar o que cada aluno sabe é um veículo condutor a uma aprendizagem rica e

construtiva. Jesus (2007, p.25), refere ainda que, especificamente, no que diz respeito à gestão da indisciplina dos alunos, é necessária uma ação concertada a vários níveis, em particular no plano sociopolítico, no plano da organização e gestão das escolas, no plano do trabalho em equipa dos professores e no plano da colaboração entre professores e pais, para além das estratégias que o professor pode utilizar na sala de aula. O mesmo autor salienta ainda que, a existência de regras implica o trabalho em equipa pelos professores de uma mesma escola, para troca de experiências, definição de perspectivas de intervenção e encontrar consensos quanto aos comportamentos que devem ser considerados como indisciplina. É necessário que os professores se reúnam para encontrar consensos e definir regras claras sobre os comportamentos aceitáveis e os não-aceitáveis, evitando que os alunos possam argumentar “mas o professor X deixa fazer”. Estas regras devem ser apresentadas pelos diretores de turma aos alunos logo na primeira aula e explicar-lhes porquê que são necessárias, podendo também, inclusivamente, ser afixadas na sala de aula. (2007, pp.25-26),

Assim, de acordo com Carita e Fernandes a instituição escolar, as pessoas que dela fazem parte, como professores, colegas, auxiliares, têm um papel determinante no modo como o autoconceito do aluno se desenvolve. São vários os fatores, tais como o rendimento académico, as características pessoais, interpessoais e instrucionais do professor, o funcionamento da turma, a dinâmica e as características de cada escola que contribuem para um crescimento saudável ou não do autoconceito. A aproximação ao aluno e o apoio ao desenvolvimento do seu autoconceito necessitam de um ambiente que alguns autores exprimem assim:

um “clima seguro, cálido e firme; não rígido, nem restritivo” (Salvador, 1991, p.197),

“... o professor frio, distante e reservado entorpecerá o processo de crescimento do autoconceito.” (Hawachek, 1981, p.197.)

“ (...) a humilhação, o ridículo, a vergonha... trituram o autoconceito do aluno.” (Olowv, 1983.)” (p.50)

Para além destes aspectos diferentes autores (Kounin (1997, *cit in* Amado, 2001 e Estrela, 1998 *cit in* Ribeiro e Queirós 2010, p.86) chamam a atenção para a necessidade de o professor se munir não só das competências relacionais, como de uma *tecnologia* própria do seu trabalho. O professor que possuir estas competências estará a

orientar a sua atividade em sala de aula com base numa planificação previamente elaborada, tendo em conta a conduta dos alunos, o ritmo de trabalho e as exigências académicas.

Muitas são as técnicas e estratégias utilizadas pelos professores, no entanto, segundo Esteves (2010, p. 66) há um *timing* próprio e uma abordagem que pode melhor resultar, consoante as circunstâncias de cada caso (estilo do professor, tipo de aluno, contexto, situação vivenciada no momento...).

Dando continuidade ao que foi referido pelos diversos autores Esteves (2010, p. 74-75) acrescenta que em 1995, num estudo realizado sobre a população portuguesa, Antunes evidenciou que a integração e adaptação dos jovens à escola surgiam significativamente correlacionadas com a perceção que tinham do apoio da família ou dos professores; quanto mais apoiados, melhor integrados, menos propensão ao insucesso, à indisciplina e/ou à violência. Desta forma o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, apoiadas por técnicas de comunicação direccionadas para a motivação e elogio; técnicas de conforto cognitivo, resolução cooperativa, negociação e mediação, são o caminho para a prevenção e/ou mudança de comportamentos indesejados.

Também houve quem relacionasse o conflito na escola com desenvolvimento e progresso, assim o conflito bem gerido poderia levar a uma diversidade de pontos de vista, aumenta a probabilidade de surgirem soluções inovadoras, incrementa a qualidade das decisões, aumenta a criatividade, fortalece as relações interpessoais; eleva a motivação e a energia necessárias à realização de atividades / tarefas; aumenta o auto conhecimento pela necessidade de melhor defender ou fundamentar o seu ponto de vista ou a sua posição, permitindo ao aluno descobrir as suas fragilidades ou capacidades; aumenta a auto estima, permite identificar ou descobrir problemas ignorados pelo diálogo e “intimidade” que se estabelece entre os diversos intervenientes; aumenta a capacidade de descentração de si; aumenta a coesão, a lealdade, a motivação e o desempenho do grupo. O conflito pode e deve ser gerador de mudanças comportamentais e de competências de gestão. (Esteves, 2010, p. 64)

ii. Trabalhar as competências sociais

Uma intervenção ao nível das competências sociais é vista como um caminho positivo na construção do autoconceito do aluno, assim muitos estudos têm sido desenvolvidos sobre as competências sociais e existe hoje conhecimento suficiente que permite dar crédito à hipótese de que “as habilidades sociais infantis estão estreitamente relacionadas com a adaptação social presente e futura” (Michelson; Sugai; Wood; Kazdin, 1987, p.27). Mesmo relativamente ao rendimento escolar, estudos confirmam a existência de relações significativas entre o mesmo e as competências sociais dos alunos, nomeadamente porque as “habilidades sociais das crianças afetam a forma como são percebidas e atendidas pelos seus professores, pelos seus companheiros e por outras pessoas para si significativas” (Michelson *et al.*, p.25). Por isso a “*importância de uma intervenção educativa no sentido do ensino das referidas competências, mesmo antes, desejavelmente antes, do surgimento de eventuais disfuncionamentos.*” (p. 55) O conhecimento que o professor tem do aluno leva a uma maior proximidade e logo a uma melhor compreensão das necessidades e problemas do mesmo, levando o professor a encontrar respostas mais adequadas para os problemas ou até a um antecipar do mesmo. A mesma ideia é defendida por Simões (2007) que diz que a intervenção deverá incidir sobre os seguintes fatores: atitudes, perceção do risco e as competências sociais. Relativamente a este último aspeto muitos estudos (Farrington, 2001; Matos, 2005, Sheier, Botvin, Griffin, e Diaz, 2000; Simões e Matos, 1994; Simões, Rocha, Malho, e Matos, 2002; Webster-Stratton, Reid, e Hammond, 2001), têm revelado que este tipo de competências é fundamental para um melhor ajustamento dos indivíduos. Competências da comunicação interpessoal, competência para lidar com os sentimentos, competência para lidar com o stress, competências alternativas à agressividade, competências de resolução de problemas, surgem na literatura como importantes fatores de proteção dos comportamentos de risco, na mediada em que os sujeitos que delas dispõem apresentam uma maior capacidade para se adaptar a diferentes situações e para lidar com as adversidades.

O estudo realizado por Lourenço (2009, p.142) vem ao encontro do que defende o escritor Augusto Cury, demonstrando que os alunos que frequentam escolas TEIP precisam muito mais do que medidas que visem o sucesso nas suas aprendizagens. Assim, a escola terá de trabalhar não só as competências relativas às aprendizagens, mas

também as competências pessoais e sociais para que os alunos melhorem os seus comportamentos e as suas atitudes. Os dados obtidos no estudo veem ainda dizer que estes alunos revelam dificuldades face a estas aprendizagens e que antes de trabalhá-las é necessário perceber o que está por detrás dessas dificuldades, o que as origina. O contexto social e cultural em que os alunos se encontram revela a resposta a essas dificuldades, daí que seja importante alargar a intervenção e não só resumi-la às aprendizagens na sala de aula.

Carita e Fernandes (2012, p.61) referem que a atenção oportunamente prestada ao aluno que apresenta dificuldades no seu percurso escolar, a identificação precoce dos problemas e a pronta execução de uma resposta educativa ajustada à situação constituem uma estratégia fundamental de intervenção no sentido da prevenção de um autoconceito de sentido negativo.

Por outro lado Lourenço (2009, p. 20) vem chamar a atenção para a importância de se estabelecer uma relação entre escola e família. A família, supostamente, é que conhece a criança e os professores precisam de todas as informações disponíveis para trabalhar com os alunos que tem à sua frente, para que isso aconteça “é necessário que se construa uma relação de diálogo mútuo, onde cada parte envolvida tenha oportunidade de falar, oralizar e partilhar, permitindo uma efetiva troca de saberes e experiências.” (Caeiro, 2005, p.23) Este autor acrescenta ainda que este diálogo, ao contrário do que frequentemente acontece, não deve assumir o sentido de simples crítica e das queixas em relação ao comportamento do aluno, não deve ser uma relação para se darem más notícias dos filhos “os pais não podem apenas ser tolerados na escola, mas sim desejados e bem acolhidos.” Soares (2004, p.6) acrescenta dizendo que se a escola não estiver preparada para receber o aluno com a sua cultura e não procurar fazer uma relação entre os conteúdos e a realidade será difícil atingir os seus objetivos.

Conhecer a cultura dos alunos, organizar o trabalho tendo em conta esta particularidade e estabelecer uma relação próxima com a família revela-se uma necessidade para evitar o conflito. Segundo Villas-Boas (2001, *cit in* Lourenço, 2009, p.22) uma longa parte da investigação parece demonstrar, ainda, que se o envolvimento parental beneficia todas as crianças, ela beneficia, sobretudo as crianças vindas de meios desfavorecidos. Carita e Fernandes (2012, p.74) referem a necessidade de o professor

estar atento às dinâmicas da turma, à sua cultura e à sua estrutura e de agir no sentido do seu desenvolvimento positivo. Partindo do princípio de que não é o grupo que escolhe o seu professor há que ter em conta que o docente tem um papel importante na sua vida e um estatuto que o diferencia da turma. O facto de a autoridade do professor ser aceite pelo grupo ganha contornos de alguma complexidade. Assim, como refere Carita e Fernandes (2012, p. 64) por norma não é fácil aceitar uma autoridade imposta e, quando assim é, frequentemente, os primeiros movimentos são de rejeição. Desta forma a eficácia da situação pedagógica decorre da aliança que os professores e os seus alunos conseguirem estabelecer. O investimento do professor tem de ir não só no sentido da facilitação do desenvolvimento da turma enquanto grupo, mas também no sentido de promover a aceitação da sua liderança que cimente a necessária aliança pedagógica. Assim, as autoras consideram que o *papel profissional do professor* se estrutura em torno de dois grandes subpapéis: o papel de *ensinar ou facilitar as aprendizagens* e o papel de *gerir, animar o grupo*. Se a intervenção pedagógica apenas privilegiar uma destas dimensões as autoras consideram que a intervenção do professor irá fracassar. “Daí a importância de estarem atentos à dinâmica socioemocional da turma, ao papel de animadores, sustentadores da vida relacional da turma.”

Neste sentido o professor deve procurar conhecer e agir na cultura da turma. Trabalhar o melhor possível para a turma e com ela. Como as autoras Carita e Fernandes (2012, p. 65-66) sublinham que uma análise *daquilo que une a turma* - os seus valores, as suas normas, os seus objetivos, a memória da sua experiência coletiva, poderá detetar as mais diversas situações, nomeadamente que coexistem na turma culturas distintas. Importa que o professor assuma uma posição de abertura, de não oposição e de ativa e autêntica procura de compreensão da ou das culturas da turma. Fazendo-o, pode ao mesmo tempo contribuir para que a própria turma desenvolva uma consciência crítica dos seus valores e dos seus padrões de comportamento e assim se desenvolva também enquanto grupo.

As mesmas autoras referem que existem várias maneiras de conhecer e desenvolver a cultura da turma/grupo, como o trabalho a pares e em grupo, de forma organizada, o trabalho de projeto, o estabelecimento informado de regras, a clarificação dos valores, o debate sobre os problemas, a procura de soluções, o criar de um espaço à expressão de sentimentos, o reforço dado à consideração e respeito pelos outros, a

recompensa dada ao grupo. Todos estes procedimentos fazem um apelo à interação saudável entre pares e com o professor. A Estratégia de Clarificação de Valores, embora especificamente destinada à clarificação pessoal, pode ser também um interessante instrumento de desenvolvimento do reconhecimento da cultura da turma por/para ela própria e para os seus professores. Essa estratégia tem como objetivo ajudá-los a tomar consciência do modo como habitualmente se comportam. (Carita e Fernandes, 2012, p.66-67)

Conhecer e agir na estrutura da turma é hoje uma ação necessária, assim Carita e Fernandes (2012, p.70-71) acrescentam que é pois de *valorizar a intervenção do professor com vista à facilitação da coesão da turma*, podendo essa ajuda ser proporcionada de muitos e complementares modos, nomeadamente:

- Reforçando positivamente o grupo através de juízos favoráveis do professor ou da divulgação de opiniões positivas de terceiros exteriores ao grupo.
- Promovendo um ambiente de ensino bem-sucedido.
- Sublinhando as aprendizagens bem-sucedidas.
- Propondo metas alcançáveis.
- Facilitando momentos de diálogo clarificadores, quer das necessidades individuais, quer grupais.
- Incentivando atitudes de colaboração na satisfação dessas necessidades.
- Distribuindo responsabilidades.
- Proporcionando situações de trabalho a pares e em pequeno grupo...

O recurso a atividades lúdicas, dentro e fora da sala de aula, bem como a simples aceitação de momentos de distensão nos períodos de trabalho são também importantes meios de aproximação intragrupal e portanto de fortalecimento do grupo.

Em conformidade com o que foi dito pelas anteriores autoras também Kounin (1977 *cit in* Ribeiro e Queirós 2010, p.86) diz que as estratégias que conferem à aula um ritmo adequado e a suavidade de transição entre tarefas; as que se traduzem na capacidade que o professor possui de comunicar à turma que sabe o que se está a passar na sala mesmo sem estar a observar diretamente várias situações da aula; as que se traduzem na capacidade do professor estar atento a várias situações em simultâneo; as

que promovem a diversificação de estímulos oferecidos à turma; as que se traduzem na capacidade de manter o grupo em tarefas comuns, ao mesmo tempo que atribuem, ao aluno, responsabilidades individuais.

Todas as estratégias apontadas pelos diversos autores levam à promoção da cooperação, no entanto, valorizar os objetivos do grupo, apoiar o trabalho de equipa e a pares, levar à participação de todos os alunos num clima de diálogo, escutar e valorizar as opiniões dadas, dar importância às soluções para os problemas, são estratégias que levam a um clima de turma bastante positivo.

Para além das estratégias mencionadas pelos diversos autores ao nível do trabalho do professor para com o grupo/turma o estudo *Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária*, realizado no ano letivo 2010/2011 vem apontar algumas estratégias de intervenção e revelar que não são só os professores que se devem munir de estratégias para prevenir a indisciplina, também a instituição escola deve reunir as condições para que isso aconteça. Assim, o estudo aponta as seguintes estratégias: inovação e diversificação das práticas pedagógicas, incluindo sistemas de avaliação, de forma a promover uma educação integral e inclusiva; reforço do recurso às tecnologias de informação e comunicação, metodologias de projeto e atividades experimentais, tanto no trabalho letivo como nas atividades de enriquecimento curricular; sistemas de acompanhamento, orientação e apoio de alunos com formatos flexíveis e inovadores (tutorias, salas temáticas, GAAF, etc.), em articulação com o trabalho em sala de aula e superando o modelo de apoio educativo tradicional; melhoria dos dispositivos de orientação educativa dos alunos, em particular, através da colaboração estreita entre diretores de turma e técnicos especializados, na transição entre ciclos; valorização dos diversos espaços da escola (bibliotecas, laboratórios, espaços exteriores) e da comunidade local como oportunidades de consolidar aprendizagens (muitas delas informais); criação de uma oferta diversificada de atividades de enriquecimento curricular que vá ao encontro, por um lado, dos interesses dos alunos e, por outro lado, das competências que se pretende desenvolver; valorização e divulgação dos trabalhos realizados pelos professores e alunos através de exposições públicas, eventos abertos à comunidade e apoio à formação de alunos mais novos; desenvolvimento de um programa de

atividades e cursos para os adultos, fortalecendo o envolvimento com as famílias dos alunos e o desenvolvimento da comunidade.

Por outro lado os estudos de Sharp e Smith (1994), e Ramirez (2001 *cit in* Sousa 2005, pp.30-31), salientam o papel mediador na redução da agressividade, nomeadamente na dinâmica inerente à sala de aula. Analisar a turma e identificar quais os indivíduos implicados em condutas agressiva, construir um plano de trabalho específico para o aluno agressor, outro para a vítima e alguns pontos de trabalho conjunto e atuar sobre a turma como um todo são algumas das indicações que estes estudos revelam.

O papel do mediador é fundamental para arbitrar as situações que vão surgindo. Segundo vários autores era de todo pertinente que nas escolas começassem a surgir gabinetes de intervenção, nomeadamente a nível social, para um melhor acompanhamento dos alunos, procurando alternativas para condutas menos ajustadas. O artigo escrito por Morgado (2009, pp.52-53), “propõe a mediação como uma forma de intervenção no contexto escolar, partindo do pressuposto de que os princípios que sustentam o processo de mediação funcionam como verdadeiros catalisadores da mudança.”

Transformar os conflitos implica uma acção conjunta de diferentes áreas que compõem a escola, nomeadamente o sistema disciplinar (os programas de mediação que permitem abordar construtivamente os conflitos que se revelam difíceis de resolver); o currículo (o conceito e as técnicas utilizadas no processo de mediação podem ser incluídas no conteúdo curricular); a pedagogia (a utilização de jogos cooperativos, de debates, de workshops temáticos); a cultura escolar (a formação em mediação deve abranger toda a comunidade escolar- docentes e não docentes, pais e alunos, direção da escola, de modo a que todos tenham contacto e aprendam técnicas de resolução de conflitos); o lar e a comunidade (é importante abrir um projeto à comunidade, pois muitos dos conflitos que os alunos trazem para a escola têm a sua origem na comunidade envolvente). (Ramón Alzate, 2005, *cit in* Morgado 2009, p.51)

Morgado (2009, pp.52-53), acrescenta que, a comunidade escolar é capaz de resolver os seus conflitos com a ajuda de outros intervenientes, sendo que a mediação

constitui uma forma de prevenir futuros conflitos, no sentido que apela a um espírito de colaboração, respeito e responsabilidade e não, ao que muito frequentemente se assiste, à cultura da culpa e imposição de soluções. Desta forma a mediação pode desempenhar um papel determinante no movimento da Educação para a Paz. Sendo a escola um campo propício a conflitos, devido a vários fatores, surge a necessidade de educar gerações, e todo o corpo educativo, na resolução criativa e nos benefícios da gestão construtiva dos conflitos. A mesma autora refere ainda que, os programas de educação para a resolução de conflitos dão a conhecer, aos alunos, qual a dinâmica do poder e providenciam uma compreensão básica acerca da natureza do conflito e do papel da cultura na forma como o resolvemos. (ibidem, p.47) Era essencial que estes programas de resolução de conflitos abrangessem todos os intervenientes do processo educativo, para que todos em conjunto desenvolvessem capacidades e competências, sensibilizando para o diálogo e para a serenidade das relações interpessoais. Pois como refere Morgado (2009, p.50), ainda que a mediação entre pares se mostre bastante eficaz na promoção de competências relacionadas com a resolução do conflito e melhoria do ambiente escolar (Burrell, Zirbel & Allen, 2003; Jones, 2004), os benefícios para os alunos são francamente maiores quando a mediação inclui não só crianças e jovens, como pais, educadores e restante pessoal escolar e da comunidade (Jones & Kamitta, 2000). Estes projetos de mediação escolar compreendem, segundo a autora

“uma intervenção organizacional ao nível dos conflitos existentes na escola: relação professores/direção, relação professores/professores, relação professores/alunos, relação professores/pais; bem como, no contexto da sala de aula: relação professores/alunos, relação dos alunos entre si e relação professores/pais. Uma vez que todos os elementos da comunidade educativa (direção da escola, docentes, pessoal auxiliar e administrativo, estudantes e pais) podem intervir de modo a serem ouvidos, numa mudança de cultura e de hábitos de resolução de conflitos, a implementação de um projeto de mediação escolar deve ser o mais abrangente.”

Assim Morgado (2009, p.53) conclui que, aprender a gerir e a resolver conflitos através da mediação ajuda a desenvolver a capacidade de tomar decisões, de comunicar de forma positiva e eficaz, de gerar empatia, de estabelecer e manter relações interpessoais, de utilizar as emoções de forma adequada, de utilizar o pensamento crítico e criativo na resolução de problemas.

iii. Gestão da sala de aula

Arends (1995, p.74 *cit in* Carita e Fernandes (2012)) descrevem o conceito de *gestão da sala de aula* como “os modos pelos quais os professores organizam e estruturam as suas salas de aula, com os propósitos de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e de diminuir o comportamento disruptivo”. Trata-se ao fim ao cabo de enfatizar a necessidade de um investimento planeado dos professores naquelas que são as duas dimensões essenciais do grupo-turma – a dimensão da relação com o trabalho e a dimensão da relação entre as pessoas. O modo como o professor implica os alunos nas tarefas de aprendizagem e o cuidado que dedica à criação e manutenção do clima afetivo do grupo são duas dimensões que devem ser cuidadosamente geridas, numa perspetiva de intervenção sistemática e continuada.

As mesmas autoras completam dizendo que as indicações decorrentes das investigações realizadas no domínio da gestão da sala de aula enfatizam muito especialmente as competências evidenciadas por esses professores no adequado planeamento e orquestração das atividades académicas e da vida social da turma. No estudo observou-se que aquilo que caracteriza a conduta dos professores designados de “eficazes” não reside tanto no modo como estes resolvem os problemas de indisciplina, como controlam esses comportamentos, mas antes no modo como previnem o surgimento dos mesmos, ao mesmo tempo que desenvolvem a autonomia e autocontrolo interno dos alunos. Observou-se também que conseguiam isso mediante a criação de um clima de trabalho simultaneamente tranquilo, seguro, estimulante e envolvente dos alunos em trabalho produtivo e significativo – em função do nível de desenvolvimento dos alunos, dos seus interesses, aptidões e cultura -, e fazendo tudo isto de um modo regular. Constatou-se também que estes professores previnem a indisciplina e favorecem as aprendizagens, na medida em que estabelecem com os seus alunos um clima de simpatia e respeito, o qual se traduz, nomeadamente, na transparência das regras do jogo, quer das regras mas relativas à organização e avaliação do trabalho, quer daquelas mais direcionadas à regulação das relações entre as pessoas. Verificou-se ainda que os professores que melhor conduzem a sua turma são aqueles que mantêm uma atitude de manifesto apreço pela tarefa escolar, de confiança no sucesso dos alunos, de valorização do mesmo. São professores que inspiram confiança, tendo-a ganho, quer pelo genuíno cuidado com que lidam com os seus alunos, quer pela

credibilidade que, com a consistência das suas atitudes, souberam granjear. (2012, p. 76-77)

No estudo observou-se que aquilo que caracteriza a conduta dos professores designados de “eficazes” não reside tanto no modo como estes resolvem os problemas de indisciplina, como controlam esses comportamentos, mas antes no modo como previnem o surgimento dos mesmos, ao mesmo tempo que desenvolvem a autonomia e autocontrolo interno dos alunos. Observou-se também que conseguiam isso mediante a criação de um clima de trabalho simultaneamente tranquilo, seguro, estimulante e envolvente dos alunos em trabalho produtivo e significativo – em função do nível de desenvolvimento dos alunos, dos seus interesses, aptidões e cultura -, e fazendo tudo isto de um modo regular. Constatou-se também que estes professores previnem a indisciplina e favorecem as aprendizagens, na medida em que estabelecem com os seus alunos um clima de simpatia e respeito, o qual se traduz, nomeadamente, na transparência das regras do jogo, quer das regras mas relativas à organização e avaliação do trabalho, quer daquelas mais direcionadas à regulação das relações entre as pessoas. Verificou-se ainda que os professores que melhor conduzem a sua turma são aqueles que mantêm uma atitude de manifesto apreço pela tarefa escolar, de confiança no sucesso dos alunos, de valorização do mesmo. São professores que inspiram confiança, tendo-a ganho, quer pelo genuíno cuidado com que lidam com os seus alunos, quer pela credibilidade que, com a consistência das suas atitudes, souberam granjear. (2012, p. 76-77)

Estas constatações vêm ao encontro do que já foi dito por outros autores de que a prevenção da indisciplina incide no facto de o professor planear e implementar estratégias organizadas de gestão de sala de aula e no modo como se relaciona com a turma. Genericamente pode ainda dizer-se que, se é verdade que “a chave para uma gestão de aula bem-sucedida reside na prevenção” (Good Brophy, 1984, *cit in* Carita e Fernandes, 2012, p. 200), esta por sua vez deve ter em conta que “muitos problemas surgem quando os alunos estão amontoados, são forçados a esperar ou a ficar inativos, porque não têm nada que fazer ou não sabem o que fazer” (*idem*). Por isso, muitas das conclusões destes estudos giram em torno do modo como os professores ditos eficazes procedem com vista a minimizar aquelas situações. (2012, p. 77)

De acordo com Simões (2008 *cit in* Esteves 2010, p. 65) há que observar constantemente os comportamentos verbais e não-verbais a nível individual e colectivo que evidenciem desinteresse (expressões faciais, postura e verbalizações inadequadas); falta de atenção / concentração (conversas paralelas entre alunos, ausência de contacto visual com o professor, constante desenhar no caderno); situações de tensão (demasiado silêncio ou barulho, comportamento emocional “descompensado”) Todos estes dados constituem possíveis pistas ou chamadas de alerta que deverão fazer com que o professor acione mecanismos de prevenção de conflito e isso faz-se, desde logo, pela forma como o docente encara a possibilidade de algo não estar bem e querer perceber o que se passa dialogando com o (s) aluno(s), em questão.

O artigo *Supervisão, formação de professores e Indisciplina: um estudo baseado na perspectiva de professores estagiários* ao nível das medidas de intervenção, vem mais uma vez reforçar a ideia de que é necessário pôr em prática medidas que levem à prevenção e menos à remediação e até à punição. Para isso é necessária uma boa gestão de sala de aula, baseada em actividades motivadoras, estratégias aliciantes, actividades cativantes e que mantenham os alunos envolvidos na actividade o mais possível, evitando as aulas expositivas e desinteressantes. O estudo vem ainda dizer que ao planificar a aula o professor deve integrar actividades de acordo com os interesses dos alunos e usar metodologias adaptadas ao grupo. Isto é corroborado por Arends (2001, p.47) que considera que “uma das *chaves para a supressão da maior parte dos problemas de gestão de sala de aula é a planificação.*”

Dando continuidade à linha de pensamento anterior, Zaluar (1992, p. 86 *cit in* Soares et al. 2004, p.5), esclarece que pode ter ficado do lado de fora o caminho lúdico da aprendizagem conhecimentos ligados ao senso comum e elementos essenciais da cultura da rua (valores como a valentia, por exemplo). Na medida em que a escola ensina e exige a internalização de valores e conteúdos conflitantes com aqueles aprendidos na família e na rua, ela gera nos alunos pobres conflitos internos e/ou desinteresse. A sala de aula transforma-se no espaço em que se aprendem coisas chatas, sem sentido, sem conexão com a vida lá fora, sem serventia imediata ou utilidade futura perceptível. Quando o processo de prevenção falhar, remediar é sempre um caminho, assim a remediação pressupõe uma mudança, alteração de rumo, que pode resultar ou não. O último recurso é a punição, quando as fases anteriores fracassaram, no entanto,

esta não resolve as situações disciplinares instaladas, talvez cause até algum mal-estar e conseqüentemente o seu agravamento. (p.100)

A organização e gestão da sala de aula é um aspeto de relevante importância como forma de prevenção da indisciplina. A maneira como os professores a põem em prática faz a diferença entre eles. Para uma efetiva gestão de sala de aula, é necessário, entre outros fatores, a implementação de regras que, de acordo com Amado (2001), podem ser vistas numa perspectiva funcionalista, em que a *regra tem um papel de instrumento de socialização* (p.96), visando criar estruturas de pensamento, ou numa visão interaccionista, *como recursos práticos da gestão da aula de modo a que, através delas, se possam regular as interações e se consigam atingir os objetivos de ensino-aprendizagem* (Amado, 2001, p.99) (p. 101)

iv. Definição de regras e conseqüências, organização do trabalho e orientação das relações.

Nos últimos anos as investigações realizadas no domínio da gestão de sala de aula indicam que se deve trabalhar de acordo com três áreas: definição de regras e conseqüências; organização do trabalho e orientação das relações.

Segundo Carita e Fernandes (2012, p. 78-79), a investigação produzida sobre as questões da disciplina na sala de aula tem provado algo que os professores empiricamente conhecem: a existência de regras explícitas de conduta, que constituam um quadro normativo claro e preciso, constituem um instrumento precioso na regulação da vida social da turma. Para que a situação não degenere, é útil que, logo nas primeiras aulas, sejam estabelecidas as normas reguladoras da situação pedagógica. Assim, estabelecer regras, no que diz respeito ao modo de organizar o trabalho, na orientação das relações entre os alunos e o professor, bem como um quadro regulador de comportamentos é essencial que aconteça, pois conduz ao caminho da prevenção da indisciplina e dá lugar à espontaneidade, criatividade, autonomia e responsabilidade pessoal. Por outro lado deve-se ter em atenção o número de regras a aplicar. Este é um procedimento que deve ser gerido de acordo com a turma em causa.

As autoras Carita e Fernandes referem ainda que um outro aspeto a destacar na elaboração das *regras* respeita ao facto de as mesmas deverem ser *formuladas com clareza, precisão e pela positiva*. É importante que as regras estejam redigidas de um modo suficientemente compreensível por todos e que deem indicações bastante específicas sobre o comportamento efetivamente esperado, o que não é assegurado por formulações excessivamente gerais ou abstratas ou que dizem o que não deve ser feito, mas omitem a concreta explicitação do comportamento desejado (por exemplo: os alunos não devem falar na aula). A formulação pela positiva, sendo também uma formulação mais simpática, potencia por si uma adesão maior à norma. (p. 80)

Por sua vez Velez (2010, p.37) vem dizer que a questão das regras que se estabelecem na sala de aula, cujo cumprimento depende da forma como estas são explicadas e discutidas com os alunos. As regras sempre foram fundamentais na organização da sala de aula, no entanto, ao contrário do que acontecia no passado, é fundamental que estas sejam negociadas com os alunos de hoje. Assim, a criação de regras deverá obedecer a um processo de negociação entre os alunos e o professor e nunca uma imposição do professor para com o grupo. Ainda segundo as autoras Carita e Fernandes (2012 p.80-82) é pois suposto que ambas as partes se envolvam na identificação das áreas problemáticas, na definição dos comportamentos que poderão regular essas situações, na análise dos mesmos, na adoção negociada das regras. Importa também *que neste processo transpareçam as justificações das próprias regras*, as suas razões de ser, tanto mais que uma das razões que alimentam o seu incumprimento reside na incompreensão sobre os seus fundamentos, sobre as razões da sua existência e mesmo na aparência arbitrária de muitas delas. Neste contexto as Assembleias de turma tornam-se relevantes no sentido que constituem não só importantes momentos de formação pessoal e social dos sujeitos, mas também eficazes instrumentos de prevenção e regulação de conflitos no grupo e de planificação e controlo das atividades. Segundo Carita e Fernandes (2012, p.83), cria-se uma espécie de contrato social que contribui para a prevenção de muitos problemas.

As autoras Curwin e Mendler (1987 *cit in* Carita e Fernandes, 2012, p.84) consideram ainda relevante o papel da *definição das consequências*, como condição de eficácia dos contratos de funcionamento da turma. Ao serem definidas as consequências que poderão advir do incumprimento ou violação das regras, de um modo participado e

em simultâneo com a definição das regras, está-se a assegurar a possibilidade de uma resposta mais indiscutível e mais rápida perante os inevitáveis desvios.

Por outro lado, outras autoras (Sprinthal e Sprinthal, 1993 *cit in* Carita e Fernandes, 2012, p.83) acham que no primeiro e por vezes no segundo ciclo de escolaridade deve ser o professor a estabelecer e a manter as regras, recorrendo a recompensas concretas como forma de salvaguarda das mesmas, uma vez que a procura de recompensas materiais constitui um importante fator de mobilização das crianças para o cumprimento das regras.

v. A gestão do comportamento e das emoções

Os alunos passam grande parte do seu tempo de formação dentro da sala de aula, por isso é necessário entender a gestão do comportamento e das emoções como parte importante do sucesso dos alunos. Os problemas de insucesso e abandono, a indisciplina têm pautado a convivência e o ambiente de aprendizagem de algum mal-estar, impondo uma constante adaptação de atitudes e estratégias de atuação variadas e ajustadas às necessidades, expectativas, interesses e limitações dos alunos. As escolas que não apresentem uma política disciplinar eficaz revelam graves problemas com os seus alunos e grande rotatividade de professores. Se pelo contrário a escola revelar políticas disciplinares claras, e os professores, o tipo certo de capacitação, promovem-se modificações reais nas estratégias usadas tanto para o ensino na sala de aula como para a organização de estratégias básicas de gestão.

A disciplina de “Gestão do Comportamento” apresenta-se no estudo realizado por Esteves em 2010 como uma ferramenta de modificação comportamental. O mesmo acontece na investigação realizada por Franco em 2003 sobre a “Gestão das Emoções na sala de aula”.

Os resultados do estudo *Gestão do Comportamento como ferramenta de resolução e gestão de conflitos nos Cursos de Educação e Formação: Estudo de Caso*, realizado por Esteves (2010) vieram demonstrar que a

“ (...) frequência da disciplina de “Gestão do Comportamento”, na generalidade, as formandas apresentam indicadores de benefício e de capacitação, designadamente, em termos de capacidade de

resolução e / ou de gestão de comportamentos, nas dimensões avaliadas, isto é, no que, essencialmente designamos por “autoconhecimento” por referência aos outros, e relacionamento interpessoal.” (p.120)

O estudo vem ainda dizer que no decorrer do curso se detetaram modificações significativas, tendo-se evidenciado uma distribuição mais favorável dos comportamentos e atitudes grupais considerados, após ter-se realizado uma intervenção educativa programada e sistemática. Há que ter em conta que na sua maioria, os alunos, provém de famílias desfavorecidas socioeconómica e culturalmente e genericamente apresentam sinais evidentes de inadequado ou insuficiente acompanhamento parental, que se reflete, concretamente, no seu percurso escolar, com marcadores de insucesso. Tal como percebido pelos professores, o seu perfil de competências descreve-se, globalmente, pela inadequação e alheamento à escola e às possibilidades que a escola poderia oferecer. Do ponto de vista das formandas foram detetados indicadores de insucesso, tais como, a indisciplina, o desinteresse, a falta de atenção, a não consolidação dos conhecimentos, a concorrência de outro tipo de solicitações, alusão às dificuldades nos conteúdos ou dificuldades executivas, nomeadamente, na compreensão. De acordo com estes indicadores verificou-se evolução, o que leva o autor do estudo a afirmar que a disciplina de “*Gestão de Comportamento*” contribui decisivamente para uma maior implicação no grupo e para o seu crescimento pessoal /social.

Assim, de um modo geral, e segundo aqueles autores, os professores devem apostar na edificação de uma cultura de partilha, pautando a sua atuação por regras e procedimentos uniformes, os quais devem ser dados a conhecer aos seus interlocutores na relação, acordados e persistentemente monitorizado e traduzíveis em medidas passíveis de orientar planos de enriquecimento, de recuperação ou do apoio, com extensões na rede de suporte, à comunidade mais ampla.

Por outro lado, os resultados da investigação sobre “A Gestão das emoções na sala de aula: projeto de modificações das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico”, realizada por Franco (2003), teve como principal objetivo investigar as consequências que uma formação de professores, dentro do contexto da formação contínua, baseada na reflexão sobre os benefícios que o tema da inteligência emocional, poderá ter nos diferentes protagonistas da relação pedagógica. O estudo revela que existiram mudanças efetivas nas atitudes dos professores no contexto

da sala de aula, nomeadamente na gestão das normas (comportamento, espaço, participação), no apoio às dificuldades dos alunos, na gestão da participação dos alunos nas atividades. Quer isto dizer que os professores mudaram a sua forma de responder e atuar face aos alunos. O estudo diz ainda que os professores no final da formação se tornaram capazes de identificar um maior número de emoções que ocorrem na sala de aula, de reconhecer que as vivências na sala de aula são muito individualizadas e que são influenciadas por acontecimentos exteriores a este contexto. Verificou-se também que a formação permitiu aos professores interiorizar estratégias que os habilitam a resolver melhor problemas que envolvam identificar, usar, compreender e gerir emoções. Observou-se também que os problemas pessoais importantes dos professores se refletem num pior desempenho em tarefas que possam estar relacionadas com esses problemas, o que leva à necessidade de se trabalhar neste tipo de formação, aspetos ligados à vida pessoal do professor. Este dado vem ao encontro do que de certa forma os autores Vettenburg (2002) e Blaya (2003) disseram sobre o bem-estar emocional do docente. Constatou-se também que os alunos da maioria dos professores participantes passaram a referir mais aspetos negativos do docente, como também aspetos positivos, revelando assim uma maior abertura da relação existente entre eles. Por fim, o estudo vem ainda dizer que a nível do autoconceito dos alunos, se assistiu a uma tomada de consciência do comportamento que estes têm na sala de aula. Sendo esta atitude um primeiro passo para qualquer processo de transformação.

Desta forma, Franco (2003) vai ao encontro de outros autores já citados dizendo que para se mudar os comportamentos e atitudes dos alunos na sala de aula é preciso primeiro mudar a forma como os professores pensam e encaram a realidade educativa, seja com base nas suas convicções enquanto professores, seja com base nas suas crenças enquanto pessoas com uma história passada e presente.

4. A escola inclusiva face aos comportamentos de risco do aluno

Sendo a escola, um local de aprendizagem para todos, é de extrema importância, uma educação de qualidade, incluindo no ensino regular todos os alunos independentemente da origem, sexo, condição física, social ou intelectual, exaltando a diversidade, encarando-a como algo benéfico e não algo a evitar. Estarão as crianças com NEE mais expostas a situações de agressão, a atitudes negativas face à diversidade

que leva muitas vezes a discriminação evidente? É de todo importante olhar para este aspeto do comportamento de risco que por sua vez é determinante no processo de inclusão. Por outro lado, e segundo o relatório elaborado e editado pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003) os problemas do comportamento, sociais e/ou emocionais representam o maior desafio à inclusão de alunos NEE.

Como afirma Ribeiro (2010 *cit in* Aleluia 2012, p. 19) a construção da escola inclusiva é um projeto coletivo, que passa por uma reformulação do espaço escolar como um todo. Implica compromisso no processo educacional por parte de todos os que nela estão envolvidos: professores, pais, comunidade etc. Não se pode esquecer que todos os intervenientes no processo educativo são um contributo imprescindível para uma escola inclusiva, assim como todos os fatores de prevenção assinalados, fazem desenvolver por sua vez mecanismos de resiliência. Desta forma importa definir este conceito. Para Pinheiro (2004, p.68), “resiliência é a capacidade de o indivíduo, ou a família, enfrentar as adversidades, ser transformado por elas, mas conseguir superá-las. Este termo está ligado às primeiras experiências da criança, com a mãe, com os pais e outros, de forma à formação de uma personalidade saudável e resiliente.” Como refere Pinheiro (2004, p.71), existem inúmeros fatores determinantes, para que se consiga adquirir a resiliência, segundo um estudo feito a adolescentes de 12 a 17 anos (Antoni e Koller, 2000) o primeiro fator é manifestado pelo sentimento de sentir-se amado e aceito pela família (compreensão, tolerância, respeito e diálogo dos pais com os filhos), o segundo denota o cuidado, atenção e orientação dos pais para com os acontecimentos da vida de seus filhos, o terceiro aponta para a importância da aproximação entre as pessoas e a qualidade das suas relações e o quarto fator refere-se às relações sociais e significativas (parentes, amigos...). A capacidade de amar, o diálogo e toda a aproximação no que respeita a relações sociais são a base para um desenvolvimento saudável dos alunos.

A escola de hoje tem vindo a criar condições para que a diversidade de alunos consiga alcançar o sucesso a vários níveis: nas aprendizagens, sócio emocional e pessoal. A partir da Declaração de Salamanca, documento que derivou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais tornou-se imperioso reestruturar o sistema educativo e assim criar uma “escola para todos”, consagrando-se assim a

expressão “escola inclusiva”. Desta forma, o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que:

“Todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (...)” (Declaração de Salamanca, 1994).

Conseguir realizar este princípio não é tarefa fácil, pois todas as crianças, cada uma com as suas características, devem incluir o sistema escolar. Este deverá apresentar condições para que a educação inclusiva ocorra na sua plenitude, proporcionando às crianças um desenvolvimento a nível académico, sócio emocional e pessoal.

Na perspetiva de Mendes (*cit in* BAILEY, MCWILLIAM, BUYSSE e WESLEY, 1998), a inclusão é definida como

“a participação plena da criança com necessidades educativas especiais em programas e atividades para crianças com desenvolvimento típico. Embora não esteja limitada à participação em salas de aula e centros infantis regulares, a princípio as turmas e salas comuns se constituem lugares onde o construto é normalmente operacionalizado.”

Do ponto de vista de Sanches e Teodoro (Thomas, Walker e Webb, 1998, *cit in* Sanches e Teodoro, 2006) uma escola inclusiva:

- reflecte a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não selecciona, não exclui, não rejeita;
- não tem barreiras, acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação);
- trabalha com, não é competitiva;
- pratica a democracia, a equidade.

Para que as escolas se tornem mais inclusivas os mesmos autores (César, 2003, *cit in* Sanches e Teodoro, 2006) acrescentam que:

“Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social.”

A educação inclusiva não acontece no vazio, depende claramente da atitude dos professores e da organização da escola. É o que diz o relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais que apresenta os resultados do projeto Práticas de Escola e de Sala de Aula no contexto da educação inclusiva, a inclusão depende largamente da atitude dos professores face aos alunos com necessidades especiais, das suas percepções sobre as diferenças na sala de aula e da sua vontade de lidar, eficazmente, com essas diferenças. Se os professores não aceitarem a educação de todos os alunos como parte integrante do seu trabalho, tentarão que alguém (muitas vezes o professor especialista) assuma a responsabilidade pelos alunos com NEE e organize uma segregação “dissimulada” na escola (por exemplo classe especial). (p.13) Por outro lado é claro que a resposta aos alunos com necessidades educativas especiais não é apenas uma questão de recursos a nível da sala de aula. Importa reconhecer que a organização da escola determina igualmente, a quantidade e o tipo de recursos que os professores podem usar no ensino de alunos com NEE. É necessário um apoio flexível dos colegas, do diretor e do professor especializado. (2003, p.16)

O desafio à flexibilidade verifica-se quando, em diversas situações o aluno NEE necessita de um apoio ou ensino específico que o professor titular não consegue prestar em momentos pontuais necessitando que outros professores e profissionais de educação cooperem no sentido do planeamento e implementação de atividades. O estudo mencionado mostra que a “tutoria a pares” ou a aprendizagem cooperativa” são eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos tanto no plano cognitivo como no plano afetivo (sócio-emocional). (2003, p.24)

Como se pode verificar pelo que foi dito, o processo educativo inclusivo é o resultado do esforço de todos os profissionais de educação. A par disso deve existir uma boa administração escolar que desenvolva relações com os pais e comunidade, que crie procedimentos mais flexíveis e diversifique opções de aprendizagem. Em particular os directores de agrupamento têm a responsabilidade de promover atitudes positivas e promover a cooperação efectiva entre professores e pessoal de apoio. Deve existir um currículo que deve ser adaptado às necessidades dos alunos. A avaliação deve de ir no sentido de manter alunos e professores informados da aprendizagem adquirida e no sentido de identificar dificuldades e auxiliar os alunos a superá-las. A tecnologia

apropriada deve ser usada no sentido de promover a comunicação, mobilidade e aprendizagem.

Também em Portugal, nas últimas décadas se tem assistido ao desenvolvimento de políticas que permitem a educação de alunos com dificuldades e deficiências nas escolas regulares. Uma dessas acções tem sido a formação de professores, a criação de diferentes tipos de recursos e novas formas de organização da escola e do apoio educativo. A legislação actual publicada em 7 de janeiro de 2008 refere-se ao decreto-lei 3/2008 e afirma no seu ponto 1 que

“A Educação Especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da Escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas”. (Revista Educação Inclusiva Vol.3, N.º1 p.101)

O público-alvo da Educação Especial, nomeadamente os alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente é caracterizado no decreto de lei como:

“ (...) alunos com limitações significativa são nível da actividade e da participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”. (Dec.-Lei 3/2008 Artigo 1º.ponto1)

Esta definição inclui alunos com deficiência, mas também outros com problemáticas como deficits cognitivos, hiperactividade e deficit de atenção, dislexia-disortografia, alterações comportamentais e da personalidade, entre outras, decorrentes de alterações estruturais do indivíduo. O mesmo decreto integra ainda os seguintes aspectos:

– Alarga o âmbito da Educação Especial ao ensino particular, cooperativo e pré-Escolar, para além do ensino básico e secundário, já anteriormente contemplados.

– Refere a necessidade de normalização dos instrumentos de certificação de estudos, contendo as medidas aplicadas ao aluno, esclarecendo dúvidas da legislação anterior.

– Define o papel dos encarregados de educação, reforçando a sua participação e poder de decisão no referenciamento, avaliação e planificação.

– Refere a necessidade dos Projectos Educativos dos Agrupamentos referirem os aspectos organizacionais do apoio a estas crianças, bem como responsabiliza e reforça o Conselho Pedagógico na aprovação dos PEI e Grupo Disciplinar de Educação Especial e Serviços de Psicologia, pelos aspectos de avaliação e referenciação dos alunos.

Quatro meses depois da publicação deste documento, foi publicada uma rectificação em alguns aspectos da lei (Lei nº 21/2008 de 12 de Maio). Esta rectificação modera a opção imediata por modelos de educação inclusiva e coloca a opção dos pais como decisiva face ao sistema de educação em que o seu filho deve ser educado. É explicitamente dito que:

“Nos casos em que a aplicação das medidas previstas nos artigos anteriores se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, podem os intervenientes no processo de referenciação e de avaliação constantes do presente diploma, propor a frequência de uma instituição de Educação Especial” (Art. 7) e ainda que “os pais ou encarregados de educação podem solicitar a mudança de Escola onde o aluno se encontra inscrito (art. 8)” ” (Revista Educação Inclusiva Vol.3, N.º1 p.101-102)

5. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Ao longo dos anos têm vindo a ocorrer mudanças constantes a vários níveis, económico, social, político e cultural, sendo essas mudanças sentidas nas escolas. As famílias têm cada vez menos tempo para estar com as crianças e a escola é cada vez mais um lugar onde os alunos passam a maior parte do seu tempo, ocupando um lugar de grande importância na vida dos seus alunos, especialmente naqueles que não têm o apoio devido e que passam por situações difíceis, que se refletem em comportamentos e atitudes menos corretas na sala de aula. Por outro lado como refere Lourenço (2009, p.11)

“A escola é o reflexo da sociedade e se nesta cada vez se assiste mais a um aumento da violência é provável que na escola esse aumento também se venha a verificar. A violência está cada vez mais presente na vida das crianças e jovens, são exemplo disso as imagens passadas pela comunicação social e também os jogos de computador em que estas passam horas e horas perdidas.”

O autor completa dizendo que na escola assiste-se, assim, cada vez mais situações de violência e indisciplina, principalmente em escolas situadas em contextos sociais muito problemáticos com características muito próprias, influenciando esta violência e indisciplina muitos outros aspetos relativos ao ambiente escolar. Por outro

lado Dias (2010, p.21) vem dizer que a origem das manifestações agressivas em crianças e adolescentes é considerada um fenômeno multifacetado. O mesmo autor acrescenta que, é um fenômeno que não ocorre no vazio e que pode manifestar-se em diferentes contextos, designadamente na sociedade, na família e na escola. Sendo a escola um ensaio da sociedade em geral, é natural que seja palco de complexas interações entre diferentes atores sociais, que poderão assumir diferentes proporções dependendo do clima ou cultura de cada organização. Assim, resultados de vários estudos realizados apontam variados fatores no contexto escolar que poderão levar à ocorrência de comportamentos agressivos. Segundo Velez (2010, p.44) a escola enquanto importante agente socializador, é indicada por vários autores como fator desencadeador de agressividade. Desta forma Lourenço (2009, p.11) vem dizer que a educação passa assim por muito mais do que ensinar os conteúdos disciplinares, tornando-se necessário ensinar a conhecer, ensinar a fazer, ensinar a viver juntos, ensinar a ser, “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total e pessoal – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade.” (Lourenço, 2009) A escola de hoje assume outras funções, que não só a de leccionar os conteúdos programáticos e/ou de atingir metas, para isso, como refere Lourenço (2009, p.2) os pais, professores, auxiliares de educação educativa, autarquias, associações existentes na comunidade devem todas trabalhar para o sucesso educativo de todos os alunos independentemente das suas culturas, das suas origens e das suas vivências. O autor acrescenta ainda que a escola não se pode permitir a dar continuidade ao que se passa fora das suas paredes. É certo que os alunos trazem consigo tudo o que se passa no exterior, mas cabe a toda a comunidade escolar combater este processo. Não se pode permitir a que os alunos que são excluídos socialmente o sejam também ao nível da escola. (Lourenço, 2009, p.16)

Com o objetivo de ultrapassar dificuldades sentidas por algumas escolas localizadas em zonas economicamente e socialmente desfavorecidas, marcadas pela pobreza e exclusão social, onde a violência indisciplina, o abandono e o insucesso escolar estão presentes, foi criado o programa Territórios de Intervenção Prioritária (TEIP). Este teve início em 1996 com o Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto e teve como objetivo garantir a universalização da educação básica e garantir o sucesso educativo de crianças e jovens em risco de exclusão social. (Lourenço, 2009, p.40) Baseou-se nas “(...) “zones d’action prioritaires” (ZEP) em França, tinha subjacente

uma filosofia de discriminação positiva, para as escolas e população mais carenciadas. No entanto, em Portugal, o projecto revelou algumas dificuldades de implementação e só dez anos depois, no ano letivo 2006/2007, foi relançado o TEIP2. O programa veio dotar as comunidades educativas de recursos trabalhando em parceria com diversas entidades (associações de pais, elementos da Escola Segura, autarquias, instituições de solidariedade social, empresas, centros de emprego, centros de saúde, serviços de acção social e comissão de protecção de menores), que lhes permitem orientar a sua acção para a reinserção escolar dos alunos. Para além destas parcerias o programa TEIP2 vem ainda munir as escolas de pessoal técnico não docente, ou seja profissionais nas áreas da animação, da psicologia e do serviço social (DGIDC, 2010), que constituíram equipas de apoio aos alunos, famílias e professores. Estes profissionais desenvolveram ações no âmbito da mediação escolar e da relação escola-família. (Dias, Mariana *et. alii* 2011. Políticas de intervenção prioritária em Portugal: Novas políticas, novas práticas?

As prioridades do projeto são o sucesso escolar dos alunos criando uma ligação mais estreita entre os vários ciclos de ensino, adaptando os currículos de forma a ir ao encontro das necessidades dos alunos. De acordo com o despacho normativo nº55/2008 os agrupamentos de escola apresentam a sua candidatura a este programa através de um projeto envolvendo um conjunto diversificado de medidas e acções de intervenção na escola e comunidade. Após a análise do projeto, por uma comissão do Ministério da Educação, o agrupamento de escolas recebe apoios pedagógicos e financeiros para o desenvolver. Na sequência do Programa TEIP2 surgiu no ano lectivo 2012/2013 o Terceiro Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP3) criado pelo Despacho Normativo nº 20/2012 de 03 de outubro e que até hoje se encontra em vigor. De acordo com a Direcção - Geral da Educação “São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.”

i. Contributos do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) na diminuição de comportamentos de risco

A promoção da inclusão de todos os alunos na escola é hoje em dia uma situação que ultrapassa o espaço da sala de aula e que envolve professores, pessoal não docente, técnicos das áreas das ciências sociais e humanas, as famílias e comunidade, onde em

parceria se tenta promover a permanência do aluno na escola e a melhoria das aprendizagens. O Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) constitui a principal modalidade de intervenção actual do Estado Português no combate ao insucesso, abandono, indisciplina e absentismo escolares. De acordo com a Direcção-Geral da Educação as unidades orgânicas integradas no programa TEIP têm utilizado mecanismos para melhorar a inclusão, como a criação de espaços onde se possa promover hábitos de saúde pessoal e social, bem como ações de tutoria. Existe ainda preocupação com a preparação dos docentes para a diversidade social dos seus alunos através da formação em tutorias sócio comportamentais, mediação de conflitos e gestão de grupos multiculturais, por exemplo. O envolvimento das famílias no percurso escolar dos seus educandos, assim como a sua capacitação, é também uma das áreas de intervenção do programa, quer através de contactos frequentes entre escola e família para resolução de questões referentes ao aluno, quer através da oferta de momentos de sensibilização, ações de formação e até de qualificação escolar e profissional. Sabendo que um dos principais indicadores do abandono escolar precoce é o número de repetências do aluno, existe um grande investimento na melhoria das aprendizagens, que assenta na promoção de mudanças no trabalho efetuado pelos professores na sala de aula, como a implementação de novas formas de organização do grupo-turma, a promoção do trabalho articulado entre professores e a implementação de parcerias pedagógicas e de pedagogias diferenciadas.

O projeto “Efeitos TEIP: Avaliação de Impactos Escolares e Sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária, solicitado pela Direcção - Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular” (2011), teve como principal objetivo aferir resultados obtidos através das estratégias e ações desenvolvidas no âmbito do programa TEIP2, vem de encontro ao que tem sido traçado pelas unidades orgânicas integradas no programa TEIP, revelando que os docentes consideram que as atividades desenvolvidas no âmbito do programa têm efeitos positivos no controlo da indisciplina e na melhoria do ambiente escolar. Estes docentes, bem como os pais e encarregados de educação consideram que a indisciplina e a violência têm vindo a diminuir nos agrupamentos integrados no projeto TEIP. O projeto tende, pois, a ser visto nestes contextos como um pilar da acção de prevenção e intervenção nos problemas de violência escolar, bem como na maioria das relações entre os diversos atores da comunidade educativa. Esta pesquisa vem ainda demonstrar que a melhoria no ambiente escolar e a redução da

indisciplina nos sete territórios deve-se a quatro dinâmicas articuladas: um maior acompanhamento dos alunos por parte dos professores e técnicos, coordenadores em gabinetes específicos criados para o efeito; melhorias na intervenção da direcção (de turma e de agrupamento), nos casos de indisciplina, apontando na vertente formativa mais do que na punitiva; a animação dos espaços e tempos, bem como a criação de clubes e projetos em que muitos alunos estão envolvidos; as reduções nos níveis de absentismo e rotatividade dos docentes, o que permitiu uma maior estabilidade e regulação dos quotidianos escolares.

O estudo revela ainda que com os recursos humanos financiados pelo projeto TEIP, quer no GAAF quer na equipa de vigilantes e com a reflexão que o TEIP gerou sobre o tema, a escola tem uma acção mais integrada: registo sistemático das ocorrências; acompanhamento nos recreios; alunos mais problemáticos sinalizados têm professores tutores; dá-se mais atenção às questões das famílias; maior abertura para apoiar os pais noutras questões importantes que não só o percurso escolar dos filhos (banco alimentar, assistente social).

A Direcção- Geral da Educação refere ainda que o programa TEIP identifica problemas locais e procura soluções para os mesmos, criando novas respostas e/ou adaptação de estratégias já utilizadas por outros. O programa integra aspectos inovadores como a mudança organizacional e de práticas na escola, criando uma rede de escolas que partilhem problemáticas mais ou menos comuns e boas práticas. O acompanhamento de cada escola por um especialista na área da educação que ajude a avaliar as suas práticas na melhoria do serviço educativo é outro aspecto inovador. O programa intervém essencialmente na relação escola-família-comunidade, através da constituição de equipas multidisciplinares que integram técnicos de serviço social, psicólogos, professores, entre outros. Estas equipas em parceria com os professores titulares de turma, directores de turma e restantes estruturas desenvolvem todo um trabalho com os alunos e respectivas famílias, com o objetivo de resolver os problemas diagnosticados e que estão frequentemente ligados à indisciplina, absentismo e abandono escolar precoce. A par com este trabalho de parceria também o professor pode desenvolver esforços no sentido de tornar os pais mais presentes nas escolas, sendo o professor a convidá-los, a transmitir-lhes que são bem-vindos e que o seu envolvimento é benéfico para os seus filhos. A tarefa do professor passa também por ajudar os pais a

perceberem que ao deslocarem-se à escola pode trazer muitas vantagens ao desenvolvimento motivacional e cognitivo dos alunos. Esta participação pode ser a solução para alguns dos problemas com que se deparam os professores.

O estudo indica ainda que deve haver uma intervenção mais acentuada no 1º ciclo, isto porque as dificuldades observadas nos ciclos subsequentes resultam de competências pouco consolidadas (e resistência à escola desenvolvidas) nos primeiros anos de escolaridade. Os projetos TEIP tendem ainda a estar algo centrados no 2º e 3º ciclos, sendo que, para alguns alunos, a intervenção é tardia. (p. 94-95)

O estudo “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária- Escola, Comunidade e Parcerias” (Lopes, 2011) vem ao encontro do que revela o estudo anterior, concluindo que com a implementação do projeto TEIP foi possível o desenvolvimento de um trabalho pelas Animadoras na mediação de situações de conflito, tornando-se este fundamental, uma vez que dota os alunos de capacidades de resolução de problemas e os encaminha para o Gabinete de Mediação e Orientação Escolar e para o professor titular, o que permite um acompanhamento mais próximo, direto e rápido aos alunos, prevenindo e evitando situações problemáticas. O estudo vem ainda dizer que a existência destes técnicos, bem como de Tutores e Técnicas de Educação permite uma maior aproximação entre a escola e a família nas atividades desenvolvidas pelos alunos, participando ativamente nas atividades dinamizadas pela escola e percebendo que esta interação é importante para o desenvolvimento dos seus educandos. Todas estas ações vieram possibilitar uma maior aproximação entre a escola, família e comunidade, contribuindo para o sucesso educativo e prevenção de situações de risco.

O Projeto Educativo da Escola (PEE) é outra das medidas que a escola tem para a resolução dos seus problemas. Este documento surge com o decreto – Lei 43/89, e tem como objetivo dar à escola uma maior autonomia caracterizada na elaboração de um Projeto Educativo Próprio, construído e executado de forma participada e adequada às características e recursos da comunidade em que se insere. Este é um instrumento orientador e aglutinador de toda a actividade escolar. Dele dependem todos os outros documentos da escola, que têm de ser elaborados de acordo com os objetivos, princípios, metas e valores nele definidos. Estes são avaliados regularmente e verificada

a sua conformidade com o PEE, através dos órgãos da escola, nomeadamente o Conselho Pedagógico ou até o Conselho Geral. Como refere Carvalho (2013, p.52)

“A implementação do PEE fecha de vez um ciclo em que as escolas viviam muito voltadas para dentro de si mesmas e inicia uma nova hera, e há até quem a apelide da “Escola Nova” a partir da qual a escola se abre para o exterior e interage muito mais com a sociedade envolvente, promove a autonomia em maior ou menor grau, dinamiza e envolve toda a comunidade educativa em torno de um projeto numa perspetiva de partilha de valores e de aspirações.”

6. Resultados síntese da revisão da literatura e quadro de referência teórico

Neste trabalho, perspectivou-se um estudo sobre os fatores determinantes e estratégias de resposta aos comportamentos de risco na escola inclusiva.

Para tal, recorreu-se a estudos empíricos e comunicações científicas e livros.

Verificou-se que muitos autores analisaram e concluíram que o clima escolar, a prática pedagógica, assim como as frustrações e a educação familiar e cultural podem levar ao comportamento de risco dos alunos na escola. Por outro lado, alguns autores salientam o papel do mediador como agente preventivo deste tipo de comportamento, outros apontam no sentido da gestão da sala de aula e no trabalho das competências sociais que também podem levar a condutas de prevenção. Em síntese:

Fatores determinantes da agressividade na escola identificados na revisão da literatura

- Fatores sociais:

- pobreza, desigualdades e exclusão;
- diferenças culturais.

- Fatores familiares:

- os valores da família diferem dos valores da escola;
- diferentes estilos de autoridade; negligência;
- falta de coesão familiar.

- Fatores institucionais:

- espaços e currículos desajustados dos interesses dos alunos;

- afastamento, por parte da escola, da sua função de socialização;
- pouca oferta de atividades socioculturais;
- não implicação dos alunos na organização interna da escola;
- baixa afetação dos professores à escola;
- práticas omnipresentes de avaliação classificativa, que conduzem à exclusão, à desvalorização pessoal e acumulação de situações de fracasso;
- falta de apoio aos alunos com dificuldades.

- Fatores de ordem pedagógica:

- fraca consistência nos métodos, técnicas e competências de ensino;
- falta de planificação de aulas atractivas e dinâmicas;
- exposição excessiva de uma temática;
- distribuição irregular da comunicação verbal;
- decadência da relação entre o professor e o aluno;
- insucesso escolar e absentismo;
- imposição de regras não justificadas, por parte dos professores;
- adoção por parte do professor de procedimentos punitivos;
- adoção por parte do professor de estratégias severas ou suaves;
- postura autoritária, tendência para a não valorização do aluno em aspetos positivos, falta de sensibilidade por parte do professor;
- falta de competências por parte dos professores;
- falta de relações personalizadas;
- recurso à agressividade simbólica, por parte dos professores e funcionários;
- comportamento distante do professor, despersonalização da relação e a fraqueza quando é esperada a força;
- pouca familiaridade com a realidade quando os educadores/professores concluem a formação inicial.

Estratégias de resposta identificados na revisão da literatura

- O professor:

- Utilização da punição como último recurso;
- Consciencializar o aluno pelo seu ato, evitando o clima de medo e angústia perante a censura e punição da autoridade imposta;
- Promover o desenvolvimento da auto regulação emocional e comportamental;
- Criação de assembleias e de momentos sistemáticos de debate, em que sejam trabalhados os procedimentos da educação moral, como deverá ocorrer nas situações problema do dia-a-dia;
- Intervir ao nível do clima relacional;
- Identificar o tipo de alunos de que se trata e saber avaliar holisticamente as situações para que consiga conquistar a atenção, confiança e interesse pela aula, bem como por tudo aquilo que o rodeio;
- Estar atento à distribuição dos alunos na sala de aula, procurando identificar, explicar e controlar as “alianças” entre os mesmos;
- Autoconhecimento do professor ou conhecimento profissional;
- O professor deverá procurar ser mais imparcial e mais bem-humorado;
- A postura do professor deve incluir uma comunicação fluente, apelativa e adaptada ao escalão etário, para que o mesmo conquiste a sua autoridade enquanto docente;
- Saber ouvir com o objetivo de incentivar a comunicação;
- Compreender o ponto de vista dos alunos, adequar-lhes a sua mensagem e obter a sua atenção;
- Desenvolvimento do autoconceito do professor ao nível profissional;
- Autoconhecimento do aluno como fator determinante para o seu próprio reconhecimento e aceitação pessoal e para a autorregulação das suas condutas;
- Utilização de estratégias de motivação com os alunos: manifestar-se entusiasmado pelas atividades realizadas com os alunos; clarificar logo no início do ano letivo, o “porquê?” da sequência dos conteúdos programáticos da disciplina que lecciona e explicitar o “para quê?” das matérias do programa da disciplina que lecciona, em termos da sua ligação à realidade fora da escola e da sua relevância para o futuro dos alunos.
- Procurar saber quais os interesses dos alunos;
- Utilizar recompensas exteriores ao gosto e à competência que a realização das próprias tarefas poderiam proporcionar, indo ao encontro dos interesses dos

alunos, apenas no início do processo ensino-aprendizagem e quando os alunos apresentam uma motivação muito baixa;

- Deixar os alunos participarem na escolha das matérias e tarefas escolares, sempre que possível;
- Aproveitar as diferenças individuais na sala de aula, levando os alunos mais motivados, com mais conhecimento ou que já compreenderam as explicações do professor a apresentarem os conteúdos aos outros alunos com mais dificuldades;
- Incentivar a participação dos alunos menos participativos, através de “pequenas” responsabilidades que lhes possam permitir serem bem-sucedidos;
- Aplicação de uma avaliação formativa, no sentido de os levar a sentir satisfação por aquilo que já conseguiram aprender e motivação para aprenderem as matérias seguintes;
- Realçar o esforço e a capacidade dos alunos e não só os erros dados, leva-os a ter confiança nas suas capacidades e a querer participar nas tarefas propostas;
- Organização de uma ação concertada a vários níveis, em particular no plano sociopolítico, no plano da organização e gestão das escolas, no plano do trabalho dos professores em equipa e no plano da colaboração entre professores e pais, para além das estratégias que o professor pode utilizar na sala de aula;
- Encontrar consensos entre os professores e definir regras claras sobre os comportamentos aceitáveis e os não-aceitáveis;
- O professor deve-se munir não só das competências relacionais, como de uma *tecnologia* própria do seu trabalho;
- Planificar previamente a aula, tendo em conta a conduta dos alunos, o ritmo de trabalho e as exigências académicas;
- Desenvolvimento de competências pessoais e sociais, apoiadas por técnicas de comunicação direccionadas para a motivação e elogio; técnicas de conforto cognitivo, resolução cooperativa, negociação e mediação;
- Encarar o conflito como gerador de mudanças comportamentais e de competências de gestão;
- Intervir ao nível das competências sociais como um caminho positivo na construção do autoconceito do aluno;

- Identificação precoce dos problemas e a pronta execução de uma resposta educativa ajustada à situação, no sentido da prevenção de um autoconceito de sentido negativo;
- Estabelecer uma relação entre escola – família, que inclua o diálogo mútuo, onde cada parte envolvida tenha oportunidade de falar, oralizar e partilhar, permitindo uma efetiva troca de saberes e experiências;
- Organizar o trabalho tendo em conta a cultura dos alunos e estabelecer uma relação próxima com a família;
- Investimento do professor no sentido da facilitação do desenvolvimento da turma enquanto grupo e promoção da aceitação da sua liderança;
- Conhecer e desenvolver a cultura da turma: trabalho a pares e em grupo, de forma organizada, trabalho de projeto, estabelecimento informado de regras, clarificação dos valores, debate sobre os problemas, procura de soluções, criação de um espaço à expressão de sentimentos, reforço dado à consideração e respeito pelos outros e recompensa dada ao grupo;
- Adequado planeamento e orquestração das atividades académicas e da vida social da turma;
- Criação de um clima de trabalho simultaneamente tranquilo, seguro, estimulante e envolvente dos alunos em trabalho produtivo e significativo, em função do nível de desenvolvimento dos alunos, dos seus interesses, aptidões e cultura;
- Estabelecer com os alunos um clima de simpatia e respeito, o qual se traduz, nomeadamente, na transparência das regras do jogo, relativas à organização e avaliação do trabalho e direcionadas à regulação das relações entre as pessoas;
- Observar constantemente os comportamentos verbais e não-verbais a nível individual e colectivo;
- Promover actividades motivadoras, estratégias aliciantes, actividades cativantes que mantenham os alunos envolvidos na actividade o mais possível;
- Planificar a aula integrando actividades de acordo com os interesses dos alunos e usar metodologias adaptadas ao grupo;
- Estabelecer regras, no que diz respeito ao modo de organizar o trabalho, na orientação das relações entre os alunos e o professor, bem como um quadro regulador de comportamentos;

- A criação de regras deverá obedecer a um processo de negociação entre os alunos e o professor e nunca uma imposição do professor para com o grupo;
- Definição das consequências de forma a assegurar a possibilidade de uma resposta mais indiscutível e mais rápida perante os inevitáveis desvios.

- A Escola:

- Inovação e diversificação das práticas pedagógicas, incluindo sistemas de avaliação, de forma a promover uma educação integral e inclusiva;
- Reforço do recurso às tecnologias de informação e comunicação, metodologias de projeto e atividades experimentais, tanto no trabalho letivo como nas atividades de enriquecimento curricular;
- Sistemas de acompanhamento, orientação e apoio de alunos com formatos flexíveis e inovadores (tutorias, salas temáticas, GAAF, etc.), em articulação com o trabalho em sala de aula e superando o modelo de apoio educativo tradicional;
- Melhoria dos dispositivos de orientação educativa dos alunos, em particular, através da colaboração estreita entre diretores de turma e técnicos especializados, na transição entre ciclos;
- Valorização dos diversos espaços da escola (bibliotecas, laboratórios, espaços exteriores) e da comunidade local como oportunidades de consolidar aprendizagens (muitas delas informais);
- Criação de uma oferta diversificada de atividades de enriquecimento curricular que vá ao encontro, por um lado, dos interesses dos alunos e, por outro lado, das competências que se pretendem desenvolver;
- Valorização e divulgação dos trabalhos realizados pelos professores e alunos através de exposições públicas, eventos abertos à comunidade e apoio à formação de alunos mais novos;
- Desenvolvimento de um programa de atividades e cursos para os adultos, fortalecendo o envolvimento com as famílias dos alunos e o desenvolvimento da comunidade;
- Criação de uma disciplina de gestão do comportamento;
- Existência de um mediador.

O Quadro de Referência Teórico suporta o estudo empírico e a sua articulação com as perguntas de partida da investigação. Inclui os seguintes conceitos-chave:

<i>Conceitos</i>	<i>Descrição</i>
<i>Clima escolar</i>	Barros, (2010 <i>cit in</i> Dias 2010, p.27) (...) a expressão latente, intuída, resultante das perceções, ideias, expectativas que os indivíduos têm acerca dos valores, crença, normas, objetivos da organização. O clima é um conjunto de estados de espírito e de atitudes daqueles que participam numa organização, e que se exprimem ou podem ser intuídos através das formas de atuação, ideias, representações, perceções e expectativas.
<i>Competência</i>	Roldão (2003), É a capacidade de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, selecionar esses conhecimentos perante uma determinada questão ou problema (...)
<i>Atitude</i>	Duque (2006), Um conjunto relativamente estável de sentimentos e predisposições/intenções comportamentais face a um “objeto atitudinal” específico.
<i>Ambiente familiar</i>	Patto (1997 <i>cit in</i> Ferreira & Barreira 2010), A Psicologia afirma, através da teoria da carência cultural, que (...) o ambiente familiar na pobreza é deficiente de estímulos sensoriais, de interações verbais, de contatos afetivos entre pais e filhos, de interesse dos adultos pelo destino das crianças (...) uma vez que a falta de envolvimento familiar acontece muito hoje em dia, também em famílias bem estruturadas financeiramente, em função do empenho dos pais ao seu trabalho, dispondo de pouco tempo à educação de seus filhos. (p.2)
<i>Mediador/ Mediação</i>	Morgado (2009,pp.6-7), A mediação, enquanto meio construtivo de resolução de conflitos oferece, pelo que proporciona aos envolvidos no conflito, um espaço ideal para desenvolver, quer naqueles que desempenham o papel de mediadores, quer naqueles que como mediados trabalham em conjunto para a resolução do seu problema, a capacidade de respeito mutuo, comunicação assertiva e eficaz, compreensão da visão do outro e aceitação da diferente perceção da realidade.
<i>Agressividade</i>	É a tendência humana de ter vontade de cometer um ato de violência contra outro ser humano. Pode ser considerado também como um conjunto de condutas que pretendem causar danos a outras pessoas, destruí-las, coagi-las ou até mesmo humilha-las.

<i>Violência</i>	Enquanto utilização consciente da força física (ou psicológica), com a consequente produção de sofrimento noutrem. Larcher, L. (2012). A Violência Sobre Crianças. ESEJD. Edição Babel.
<i>Comportamento Agressivo</i>	É um traço de personalidade que se manifesta como uma resistência difusa em satisfazer expectativas de relações interpessoais ou envolvendo o cumprimento de tarefas, caracterizado por atitudes negativas indiretas e oposição velada.
<i>Escola Inclusiva</i>	Declaração de Salamanca (1994:1) O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais na escola.
<i>Apatia</i>	Estrela (2002, p. 109 <i>cit in</i> Lourenço 2009) Tipo de comportamento para chamar a atenção no recreio e na sala de aula, totalmente oposto ao comportamento violento ou agressivo.
<i>Comportamentos de Risco</i>	Stephoe e Wandel (1996 <i>cit in</i> Matos e Carvalhosa, 1996, <i>cit in</i> Santos, 2008, p. 12), Atividade praticada por indivíduos, com frequência e intensidade tal, que conduza a um aumento de risco de doença ou acidente.
<i>TEIP</i>	Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto, Programa Territórios de Intervenção Prioritária criado com o objectivo de garantir a universalização da educação básica e garantir o sucesso educativo de crianças e jovens em risco de exclusão social.
<i>Indisciplina</i>	Kounin (1977 <i>cit in</i> Ribeiro e Queirós 2010, p.86), Ato de perturbação da aula, em que se verifica o não envolvimento do aluno na tarefa que deveria executar.
<i>Dificuldades de Aprendizagem</i>	Dec.-Lei 3/2008 Artigo 1º.ponto1 Limitações significativa ao nível da actividade e da participação.
<i>Gestão do Comportamento</i>	Esteves (2010), Ferramenta de modificação comportamental.

Parte II – Estudo empírico

1. Justificação da problemática

Todos os dias se verificam na escola comportamentos de risco dos alunos. Nesse espaço acontece o que sucede na família, no meio social e cultural, no país, onde esses mesmos alunos desempenham outros papéis, não deixando, no entanto, de ser as mesmas pessoas. Deste modo a escola é inseparável da sociedade onde vivemos. Também não devemos esquecer que as atitudes agressivas, em excesso nos alunos, estão presentes nas suas vidas através dos média, em particular na televisão. Desta forma, os efeitos da violência, da agressividade e da intolerância vividos fora da escola vão-se repercutir na sala de aula e na relação do professor com o aluno. De há uns anos para cá as escolas têm demonstrado preocupação em relação aos problemas de comportamento dos alunos. As principais queixas dos professores dizem respeito ao aumento de comportamentos antissociais, agressividade, atitudes desafiadoras e de enfrentamento, desobediência, pouca concentração e pouco empenho em tarefas, hiperatividade e ausência de autorregulação por parte dos alunos. Ao mesmo tempo os professores referem dificuldade para lidar de forma afetiva com os alunos que apresentam esses problemas. (Del Prette & Del Prette, 2001; Gomide, 2001; López, 2004; Marinho, 2003 *cit in* Rose, 2009, p.58). Como afirma Lisboa (2005, p.17),

“É fundamental identificar as funções, ou seja, o “por quê” ocorre tal comportamento em determinado contexto, a fim de evoluir na compreensão do fenómeno e desenvolver melhores e mais eficazes métodos de prevenção e intervenção.”

Os professores podem intervir e ajudar os alunos. Assim, importa que a escola e os professores encontrem rapidamente respostas para as diversas situações.

A revisão da literatura realçou a importância de se encontrar estratégias de prevenção para se lidar com os comportamentos de risco, em vez de se aplicar o castigo. Por outro lado a formação inicial pode levar à criação de competências no professor, que o preparem para lidar com a realidade existente nas nossas escolas, ao nível das habilidades sociais.

Fala-se muito dos comportamentos de risco, nomeadamente na indisciplina e violência, na adolescência e pouco na infância, dos 3 aos 10 anos.

Face ao exposto formulou-se as seguintes perguntas de partida:

- Quais os fatores que os docentes apontam como promotores do comportamento de risco dos alunos, na sala de aula inclusiva?
- Quais as estratégias adotadas pelos professores de 1º Ciclo, para alterar ou reduzir o comportamento de risco dos alunos, na sala de aula inclusiva?
- A quase inexistência ou fraca formação dos docentes para o desenvolvimento de competências de relação pedagógica gestão de sala de aula e questões disciplinares aparece associada ao comportamento de risco?

O interesse em conhecer os fatores promotores dos comportamentos de risco dos alunos do 1º Ciclo e as estratégias para lidar com os mesmos comportamentos, justifica-se pela necessidade de adequar as práticas educativas à realidade dos alunos que integram as escolas de hoje. Impõem-se a necessidade de reagir e ajudar os professores a entender esses comportamentos, para que os possam prevenir e afastar da sala de aula e logo da escola. Se nada for feito neste sentido os comportamentos de risco vão continuar a condicionar em muito o percurso escolar e o agravamento no desinvestimento face à aprendizagem poderá ocorrer.

Em traços gerais, coloca-se o foco de atenção nos fatores que levam aos comportamentos de risco e nas estratégias adotadas pelos professores do 1º Ciclo para os alterar ou reduzir na sala de aula inclusiva. Destaca-se que, de acordo com o que foi dito anteriormente, os professores necessitam de estratégias de gestão de sala de aula para melhor saberem lidar com as questões disciplinares. Acredita-se que a procura de conhecimento sobre este tema poderá contribuir para aumentar os conhecimentos dos professores no sentido de diminuir os comportamentos de risco na escola inclusiva.

2. Objetivos

O comportamento de risco na escola é uma situação que não é de hoje. No entanto, a crescente divulgação, pela comunicação social e as situações que se tem conhecimento nas escolas por onde se passa, vem mostrar que este fenómeno se tem

vindo a agravar, tomando proporções assustadoras. Tal como refere Velez (2010, p.44) existe

“ (...) uma crescente preocupação da sociedade atual, que se reveste de particular importância, sobretudo se pensarmos a escola como um local privilegiado de aprendizagem e de aquisição de normas e valores, que contribui para a construção da personalidade e da identidade própria de cada aluno.”

Por outro lado a inquietação e o medo por parte dos professores, provoca dificuldades em criar um ambiente de aprendizagem saudável, prejudicando a existência de um clima sociável dentro da sala de aula e até mesmo na escola. Torna-se de todo indispensável, que cada vez mais, escola e família participem no processo de ensino/aprendizagem do aluno, no sentido de antecipar possíveis comportamentos de risco ou caso isso já não seja possível, encontrar soluções. É importante olhar-se para a essência do problema e não apenas para o problema em si. Deste modo, surge a necessidade de se encontrar estratégias de prevenção, contribuindo para um ambiente estável, de confiabilidade e segurança na sala de aula e logo na escola.

Neste sentido, são objetivos deste estudo empírico:

- Contribuir para a melhoria da relação professor/aluno na escola inclusiva;
- Contribuir para o desenvolvimento de melhores e mais eficazes métodos e intervenção em situações de comportamentos de risco na escola inclusiva;
- Contribuir para a melhoria da rede de interações complexas no contexto escolar que contribuem para um comportamento assertivo na escola inclusiva.

3. População-alvo e Participantes no estudo

A população alvo deste estudo é constituída pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, a leccionar em estabelecimentos de ensino público, de agrupamentos TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). Constituiu-se a amostra maior possível pelo método de amostragem em bola de neve, a partir de um núcleo de profissionais do conhecimento da mestranda escolhido, por conveniência, entre quem lecciona nos agrupamentos acima descritos. Estes profissionais foram contactados diretamente pela mestranda, sendo-lhes enviado um link com um questionário (Anexo

1), anônimo, para averiguar os seus entendimentos e práticas enquanto docentes, tendo em conta a sua experiência até ao presente com alunos com comportamentos de risco.

Responderam sessenta (N=60) professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. A caracterização dos participantes foi feita através de variáveis que constituem a primeira parte do questionário, sob a designação “dados pessoais”. Trata-se de uma amostra maioritariamente feminina (85%) e a faixa etária mais representada é a dos 31- 40 anos de idade (50%).

Tabela 1 – Distribuição amostral por Género

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Feminino	51	85,0	85,0	85,0
	Masculino	9	15,0	15,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Tabela 2 – Distribuição amostral por Idade

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	20 a 30	1	1,7	1,7	1,7
	31 a 40	30	50,0	50,0	51,7
	41 a 50	18	30,0	30,0	81,7
	51 a 60	11	18,3	18,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

A larga maioria dos inquiridos (82%) leciona em Escolas TEIP e 77% tem Licenciatura.

Tabela 3 – Distribuição amostral por Lecionar em escolas TEIP

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Não	11	18,3	18,3	18,3
	Sim	49	81,7	81,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Tabela 4 – Distribuição amostral por Habilitações Acadêmicas

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Bacharelato	2	3,3	3,3	3,3
	Licenciatura	46	76,7	76,7	80,0
	Mestrado	12	20,0	20,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

A distribuição por situação profissional mostra que metade da amostra pertence ao Quadro de Escola (32%) e por Tempo de Serviço exibe a classe modal com 11 a 20 anos de serviço (48%).

Tabela 5 – Distribuição amostral por Situação Profissional

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Contratado	23	38,3	38,3	38,3
	Quadro de Escola	31	51,7	51,7	90,0
	Quadro de Zona Pedagógica	6	10,0	10,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Tabela 6 – Distribuição amostral por Tempo de Serviço

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0 a 5 anos	8	13,3	13,3	13,3
	11 a 20 anos	29	48,3	48,3	61,7
	21 a 30 anos	7	11,7	11,7	73,3
	6 a 10 anos	8	13,3	13,3	86,7
	Mais de 30	8	13,3	13,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

4. Caracterização do estudo. Metodologias e técnicas de recolha de dados

A metodologia adotada neste estudo foi a mista, com predominância de métodos quantitativos, mas articulando abordagens do tipo quantitativo e qualitativo, com triangulação de resultados das duas vias. Como refere Fonseca (2008, p.4) “se nos detivermos um pouco nas etapas da investigação social facilmente notaremos que o

qualitativo e quantitativo podem coexistir em cada processo de investigação.” Ambas as abordagens contribuem para a procura de construção de teorias, formulação e teste de hipóteses, ou seja, melhor conhecimento da realidade. (Minayo e Sanches (1993, *cit in* Fonseca 2008, p.4)

Deste modo convém percebermos que a triangulação de métodos qualitativos e quantitativos, de técnicas e de fontes é, em geral, enriquecedora da investigação. Assim, estes dois métodos “complementam-se”. Denzin (1989 *cit in* Duarte 2009, pp.11-12), argumentou que uma hipótese poderia ser testada por diferentes métodos, sendo deste modo “mais válida”, do que uma hipótese testada apenas por um único método. O mesmo autor descreve quatro tipos diferentes de triangulação: a triangulação de dados que se refere à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes, tempos, espaços e indivíduos diferentes; a triangulação de investigadores, que consiste nos investigadores recolherem dados independentemente uns dos outros sobre o mesmo fenómeno em estudo e procederem à comparação de resultados; na triangulação teórica, são usadas diferentes teorias para interpretar um conjunto de dados de um estudo, verificando-se a sua utilidade e capacidade, por fim na triangulação metodológica são utilizados múltiplos métodos para estudar um determinado problema de investigação.

i. Abordagem do tipo quantitativo

A abordagem de tipo quantitativo tem sido o paradigma dominante da investigação em educação. Muitos dos resultados mais relevantes que influenciam a forma como ensinamos ou aprendemos foram obtidos através de estudos tipicamente quantitativos, no entanto, existem limitações, inerentes aos métodos que lhe são específicos. Neste tipo de investigação os investigadores inspiram-se no método por excelência das chamadas ciências experimentais. (Fernandes, 1991, pp.64-66)) Este autor menciona ainda que as limitações deste tipo de investigação se relacionam com o facto do investigador, ao lidar com seres humanos, ser incapaz de manipular ou controlar certos aspetos, nomeadamente a variável ou variáveis independentes. Tal pode dever-se a razões de natureza prática ética ou outras. Por isso, a questão do controle é seguramente uma limitação deste método. Outra das limitações é devido aos requisitos teóricos a considerar numa investigação de tipo experimental, as investigações em educação raramente têm lugar num ambiente natural livre de constrangimentos tais como o tempo. Muitas vezes é impossível seguir as “regras” do inquérito científico

quando se lida com problemas de investigação educacional. As dificuldades das avaliações feitas pelos observadores com instrumentos nem sempre válidos e fiáveis constituem outra limitação importante. Assim, as comparações entre grupos de sujeitos torna-se difícil ou mesmo impossível (p.3). Os desenhos quase experimentais e descritivos ou correlacionais são por isso os mais frequentes.

A investigação quantitativa requer que o investigador antes de iniciar o trabalho elabore um plano de investigação estruturado, no qual os objetivos e os procedimentos de investigação estejam indicados pormenorizadamente. A elaboração do plano deverá ser precedida de uma revisão de literatura pertinente (também nos métodos qualitativos, diga-se), a qual é essencial não só para a definição dos reais objetivos do trabalho, como também para a formulação de hipóteses e para a definição de variáveis. (Paiva, 2004-2005, pp.2-3)

Fernandes (1991, pp.64-66) acrescentava ainda que,

“Um aspeto chave da investigação quantitativa é determinar até que ponto os resultados obtidos são generalizáveis à população. Isto implica que se utilizem técnicas mais ou menos sofisticadas para selecionar e dimensionar as amostras experimentais. A seleção aleatória dos sujeitos é uma técnica obrigatória para que se possam generalizar os resultados da investigação.”

De acordo com este modelo de investigação, o investigador parte do conhecimento teórico existente ou de resultados empíricos anteriores, as hipóteses são derivadas da teoria e são formuladas com a maior independência possível em relação aos casos concretos que se estudam; estas hipóteses são operacionalizadas e testadas face a novas condições empíricas; os instrumentos de recolha de dados são predefinidos; idealmente, pretende-se construir uma amostra que seja representativa da população; os fenómenos observados são classificados em termos de frequência e distribuição; da análise de dados regressa-se às hipóteses procedendo-se à sua corroboração ou infirmação e um dos fins últimos consiste na generalização dos resultados ou, se tal não for possível das tendências observadas para a população. (Duarte, 2009, p.6)

ii. Abordagem do tipo qualitativo

Considerando que o percurso metodológico de qualquer investigação é sustentado pela natureza do estudo, a opção tomada para o presente estudo inclui uma abordagem de carácter qualitativo, direccionada para a interpretação das lógicas inerentes aos professores, procedendo-se à recolha de informação qualitativa através de uma pergunta de resposta aberta, no questionário.

No modelo de investigação qualitativa, apesar de a teoria estar igualmente presente, esta não é tão claramente “apriorística” na investigação, mas os pressupostos teóricos vão sendo descobertos e formulados à medida que se dá a incursão no campo e se vão analisando os dados. Mais do que testar teorias, procura-se descobrir novas teorias empiricamente enraizadas, as hipóteses vão sendo reformuladas, e mesmo, elaboradas ao longo do processo de investigação; a amostragem pode ser conduzida na base de critérios teóricos, que vão sendo redefinidos, o principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador. (Duarte, 2009, p.7)

Fernandes (1991, p.1), diz que, “a investigação qualitativa e os seus métodos são uma resposta às limitações reveladas pelos métodos quantitativos.” Neste tipo de investigação os investigadores inspiram-se em métodos utilizados na investigação antropológica e etnográfica. As chamadas observações naturalistas, isto é, as que são realizadas pelo investigador no local onde decorre a investigação sem preocupações da sua parte em ser um observador neutro ou independente, são uma das técnicas chave da investigação qualitativa. O autor acrescenta que o foco da investigação é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções. (p.1)

Ao contrário do que se passa na investigação quantitativa, o mesmo autor refere que, não há, em geral, qualquer preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização de resultados. Também não se coloca o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos. Neste tipo de investigação o investigador é o “instrumento” de recolha de dados por excelência; a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados dependem muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento. (p.3)

Fernandes (1991, p.4) acrescenta ainda que a investigação qualitativa apresenta vantagens sendo uma delas a possibilidade que abre de gerar boas hipóteses de investigação. Isto deriva do facto de se utilizarem técnicas tais como entrevistas detalhadas e profundas com os sujeitos sob investigação, observações minuciosas e prolongadas das suas atividades e/ou comportamentos e análise de produtos escritos.

Paiva (2004-2005, pp.2-3) complementa dizendo que, “os investigadores analisam as notas tomadas em trabalhos de campo, os dados recolhidos, respeitando, tanto quanto possível, a forma segundo a qual foram registados ou transcritos.”

Logo, a investigação qualitativa é descritiva. Tal como o outro tipo de investigação, a quantitativa, este tipo também apresenta limitações, neste caso relativas à objetividade. Afirma-se que neste paradigma há uma forte componente de observações que, inevitavelmente, irão traduzir as atitudes e convicções dos observadores. Outra dificuldade relaciona-se com o tempo que normalmente é requerido pela investigação qualitativa. O forte envolvimento com os sujeitos sob investigação pode também colocar alguns problemas. (Fernandes, 1991, p.3)

Tal como para a investigação quantitativa, também a exigência de aprofundamento na via qualitativa pode ser mitigada, nomeadamente quando se trata de abordagens mistas: o recurso a fontes documentais pré-existentes ou o recurso a perguntas de resposta aberta, inseridas num questionário permitem complementar qualitativamente os resultados obtidos por via quantitativa.

ii.i. Abordagem qualitativa: As Categorias/Temas Gerais

Com este estudo pretendeu-se abordar duas Categorias/Temas Gerais, que se entendeu serem de grande valor para o desenvolvimento da investigação, a saber:





iii. Triangulação Metodológica

Fonseca (2008, p.8) e Patton (1990) referem que, “uma forma de fazer um plano de investigação mais sólido consiste na triangulação, ou seja, na combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenómenos.” A triangulação de métodos qualitativos e quantitativos, de técnicas e de fontes é, em geral, enriquecedora da investigação. Assim, estes dois métodos “complementam-se”. Denzin (1989 *cit in* Duarte 2009, pp.11-12), argumentou que uma hipótese poderia ser testada por diferentes métodos, sendo deste modo mais válida, do que uma hipótese testada apenas por um único método. O mesmo autor descreve quatro tipos diferentes de triangulação: a “triangulação de dados” que se refere à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes, tempos, espaços, indivíduos diferentes; “triangulação do investigador”, em que os investigadores recolhem dados independentemente uns dos outros sobre o mesmo fenómeno em estudo e procedem à comparação de resultados; a “triangulação teórica”, onde são usadas diferentes teorias para interpretar um conjunto de dados de um estudo, verificando-se a sua utilidade e capacidade; e a “triangulação metodológica” onde são utilizados múltiplos métodos para estudar um determinado problema de investigação.

5. Apresentação e Análise de Resultados

i. Resultados

As hipóteses colocadas foram testadas aplicando-se o teste do Qui-quadrado para uma amostra ou o teste Binomial para uma amostra consoante se tratava de variáveis ordinais assumindo vários valores ou dicotómicas.

H1 – As atitudes dos Professores do 1º Ciclo estão associadas ao grau de comportamentos de risco das crianças em contexto escolar.

Esta hipótese foi estatisticamente verificada, através do teste das diversas variáveis que a caracterizam (perguntas 1 a 19). De facto e conforme se explicita de seguida, apenas três das variáveis (perguntas 11, 12 e 19) apresentaram resultados totalmente concordantes mas cujas diferenças não são significativamente distintas para um nível de significância de 0,05. De facto 90% dos professores inquiridos concordam (73%) ou concordam fortemente (17%) com a afirmação “A relação do Professor com os alunos é um dos factores de proteção de comportamentos de risco nas crianças.” O teste do Qui-Quadrado para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (AnexoII) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na tabela 7, abaixo.

Tabela 7 – A relação do Professor com os alunos é um dos factores de proteção de comportamentos de risco nas crianças

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	44	73,3	73,3	73,3
	Concordo Fortemente	10	16,7	16,7	90,0
	Discordo	1	1,7	1,7	91,7
	Não discordo nem concordo	5	8,3	8,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

52% dos professores inquiridos concordaram (45%) ou concordam fortemente (7%) com a afirmação “A relação do Professor com os alunos é um dos factores decisivos nos comportamentos de risco das crianças.” O teste do Qui-quadrado para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 8, abaixo.

Tabela 8-A relação do Professor com os alunos é um dos factores decisivos nos comportamentos de risco das crianças

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	27	45,0	45,0	45,0
	Concordo Fortemente	4	6,7	6,7	51,7
	Discordo	15	25,0	25,0	76,7
	Discordo Fortemente	1	1,7	1,7	78,3
	Não discordo nem concordo	13	21,7	21,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

80% dos professores inquiridos concordam (53%) ou concordam fortemente (27%) com a afirmação “É função do Professor intervir indirectamente, dentro e fora do espaço da aula, face a comportamentos de risco por parte dos alunos.” O teste do Qui-quadrado para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 9, abaixo.

Tabela 9- É função do Professor intervir indirectamente dentro e fora do espaço da aula, face a comportamentos de risco por parte dos alunos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	32	53,3	53,3	53,3
	Concordo Fortemente	16	26,7	26,7	80,0
	Discordo	5	8,3	8,3	88,3
	Discordo Fortemente	2	3,3	3,3	91,7
	Não discordo nem concordo	5	8,3	8,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

100% dos professores inquiridos concordam (18%) ou concordam fortemente (82%) com a afirmação “Preocupo-me com o sucesso escolar dos meus alunos.” O teste Binomial para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 10, abaixo.

Tabela 10- Preocupo-me com o sucesso escolar dos meus alunos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	11	18,3	18,3	18,3
	Concordo Fortemente	49	81,7	81,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

100% dos professores inquiridos concordam (20%) ou concordam fortemente (80%) com a afirmação “Preocupo-me com os meus alunos enquanto indivíduos”. O teste Binomial para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 11, abaixo.

Tabela 11- Preocupo-me com os meus alunos enquanto indivíduos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	12	20,0	20,0	20,0
	Concordo Fortemente	48	80,0	80,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

77% dos professores inquiridos concordam (55%) ou concordam fortemente (22%) com a afirmação “Conheço a maior parte dos alunos da minha escola“. O teste do Qui-quadrado para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 12, abaixo.

Tabela 12- Conheço a maior parte dos alunos da minha escola

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	33	55,0	55,0	55,0
	Concordo Fortemente	13	21,7	21,7	76,7
	Discordo	4	6,7	6,7	83,3
	Discordo Fortemente	1	1,7	1,7	85,0
	Não discordo nem concordo	9	15,0	15,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

83% dos professores inquiridos concordam (45%) ou concordam fortemente (38%) com a afirmação “A atitude do Professor, no estabelecimento de regras explícitas de comportamento em sala de aula e na gestão de tais regras, influencia o gosto que os alunos têm pela escola“. O teste do Qui-quadrado para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 13, abaixo.

Tabela 13 - A atitude do Professor, no estabelecimento de regras explícitas de comportamento em sala de aula e na gestão de tais regras, influencia o gosto que os alunos têm pela escola.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	27	45,0	45,0	45,0
	Concordo Fortemente	23	38,3	38,3	83,3
	Discordo	1	1,7	1,7	85,0
	Não discordo nem concordo	9	15,0	15,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

90% dos professores inquiridos concordam (57%) ou concordam fortemente (33%) com a afirmação “A atitude do Professor face aos alunos, no respeito e incentivo à expressão da sua diversidade, é preponderante nos seus comportamentos.” O teste do Qui-quadrado para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 14, abaixo.

Tabela 14 - A atitude do Professor face aos alunos, no respeito e incentivo à expressão da sua diversidade, é preponderante nos seus comportamentos.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Concordo	34	56,7	56,7	56,7
Concordo Fortemente	20	33,3	33,3	90,0
Discordo	1	1,7	1,7	91,7
Não discordo nem concordo	5	8,3	8,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

100% dos professores inquiridos concordam (28%) ou concordam fortemente (72%) com a afirmação “Preocupam-me, nos alunos, comportamentos de agressividade dentro do espaço de aula“. O teste Binomial para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 15, abaixo.

Tabela 15 -Preocupam-me, nos alunos, comportamentos de agressividade dentro do espaço de aula.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Concordo	17	28,3	28,3	28,3
Concordo Fortemente	43	71,7	71,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

100% dos professores inquiridos concordam (37%) ou concordam fortemente (63%) com a afirmação “Preocupam-me, nos alunos, comportamentos de agressividade fora do espaço de aula.” Embora só apareçam respostas concordantes, o teste Binomial para uma amostra comprova que não é possível rejeitar a hipótese nula (Anexo II) pelo que *não são estatisticamente significativas* as diferenças encontradas na Tabela 16, abaixo.

Tabela 16 - Preocupam-me, nos alunos, comportamentos de agressividade fora do espaço de aula.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	22	36,7	36,7	36,7
	Concordo Fortemente	38	63,3	63,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

100% dos professores inquiridos concordam (43%) ou concordam fortemente (57%) com a afirmação “Preocupam-me, nos alunos, comportamentos de apatia dentro do espaço de aula.” Embora só apareçam respostas concordantes, o teste Binomial para uma amostra comprova que não é possível rejeitar a hipótese nula (Anexo II) pelo que *não são estatisticamente significativas* as diferenças encontradas na Tabela 17, abaixo.

Tabela 17- Preocupam-me, nos alunos, comportamentos de apatia dentro do espaço de aula.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	26	43,3	43,3	43,3
	Concordo Fortemente	34	56,7	56,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

97% dos professores inquiridos concordam (52%) ou concordam fortemente (45%) com a afirmação “Preocupam-me, nos alunos, comportamentos de apatia fora do espaço de aula.” O teste do Qui-quadrado para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 18, abaixo.

Tabela 18 - Preocupam-me, nos alunos, comportamentos de apatia fora do espaço de aula.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	31	51,7	51,7	51,7
	Concordo Fortemente	27	45,0	45,0	96,7
	Não discordo nem concordo	2	3,3	3,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

75% dos professores inquiridos concordam (48%) ou concordam fortemente (27%) com a afirmação “Interpreto atitudes de agressividade dos alunos como comportamentos de risco.” O teste do Qui-quadrado para uma amostra comprova que

deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 19, abaixo.

Tabela 19 - Interpreto atitudes de agressividade dos alunos como comportamentos de risco.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	29	48,3	48,3	48,3
	Concordo Fortemente	16	26,7	26,7	75,0
	Discordo	4	6,7	6,7	81,7
	Não discordo nem concordo	11	18,3	18,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

58% dos professores inquiridos concordam (38%) ou concordam fortemente (20%) com a afirmação “Interpreto atitudes de apatia dos alunos como comportamentos de risco.” O teste do Qui-quadrado para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 20, abaixo.

Tabela 20 - Interpreto atitudes de apatia dos alunos como comportamentos de risco.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	23	38,3	38,3	38,3
	Concordo Fortemente	12	20,0	20,0	58,3
	Discordo	5	8,3	8,3	66,7
	Não discordo nem concordo	20	33,3	33,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

92% dos professores inquiridos concordam (58%) ou concordam fortemente (33%) com a afirmação “Uso sempre algum tempo da minha aula para observar os meus alunos de forma a procurar identificar e controlar uniões “desestabilizadoras” entre eles.” O teste do Qui-quadrado para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 21, abaixo.

Tabela 21 - Uso sempre algum tempo da minha aula para observar os meus alunos de forma a procurar identificar e controlar uniões “desestabilizadoras” entre eles.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	35	58,3	58,3	58,3
	Concordo Fortemente	20	33,3	33,3	91,7
	Discordo	1	1,7	1,7	93,3
	Não discordo nem concordo	4	6,7	6,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

90% dos professores inquiridos concordam (50%) ou concordam fortemente (40%) com a afirmação “Despendo, sempre, algum tempo extra aula para conversar com os meus alunos.” O teste do Qui-quadrado para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 22, abaixo.

Tabela 22-Despendo, sempre, algum tempo extra aula para conversar com os meus alunos.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	30	50,0	50,0	50,0
	Concordo Fortemente	24	40,0	40,0	90,0
	Não discordo nem concordo	6	10,0	10,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

98% dos professores inquiridos concordam (30%) ou concordam fortemente (68%) com a afirmação “Os alunos reconhecem-me no espaço extra aula e cumprimentam-me.” O teste do Qui-quadrado para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 23, abaixo.

Tabela 23 - Os alunos reconhecem-me no espaço extra aula e cumprimentam-me.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	18	30,0	30,0	30,0
	Concordo Fortemente	41	68,3	68,3	98,3
	Não discordo nem concordo	1	1,7	1,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

100% dos professores inquiridos concordam (42%) ou concordam fortemente (58%) com a afirmação “Preocupam-me, nos alunos, comportamentos de apatia dentro

do espaço de aula.” Embora só apareçam respostas concordantes, o teste Binomial para uma amostra comprova que não é possível rejeitar a hipótese nula (Anexo II) pelo que *não são estatisticamente significativas* as diferenças encontradas na Tabela 24, abaixo.

Tabela 24 - Estabeleço uma relação próxima com os alunos de forma a poder intervir.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	25	41,7	41,7	41,7
	Concordo Fortemente	35	58,3	58,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

H2- O ambiente familiar desestruturado e agressivo promove o comportamento de risco na escola.

Esta hipótese foi estatisticamente verificada, através do teste das diversas variáveis que a caracterizam (perguntas 20, 21, 27 e 28). Os resultados obtidos têm frequências relativas significativamente distintas para um nível de significância de 0,05. De facto, 38% dos professores inquiridos concordam (37%) ou concordam fortemente (1%) com a afirmação “Considero que um aluno que se apresenta regularmente sujo e se comporta de forma desleixada tem maior propensão para comportamentos de risco.” A discordância atinge 25% de frequência relativa e 33% não concorda nem discorda. O teste do Qui-quadrado para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 25, abaixo.

Tabela 25 - Considero que um aluno que se apresenta regularmente sujo e se comporta de forma desleixada tem maior propensão para comportamentos de risco.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	22	36,7	36,7	36,7
	Concordo Fortemente	1	1,7	1,7	38,3
	Discordo	15	25,0	25,0	63,3
	Discordo Fortemente	2	3,3	3,3	66,7
	Não concordo nem discordo	20	33,3	33,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

93% dos professores inquiridos concordam (60%) ou concordam fortemente (33%) com a afirmação “Relaciono o sucesso escolar dos meus alunos com um

ambiente familiar que se preocupa, cuida e apoia o aluno.” O teste do Qui-quadrado para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 26, abaixo.

Tabela 26 - Relaciono o sucesso escolar dos meus alunos com um ambiente familiar que se preocupa, cuida e apoia o aluno.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	36	60,0	60,0	60,0
	Concordo Fortemente	20	33,3	33,3	93,3
	Não discordo nem concordo	4	6,7	6,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

80% dos professores inquiridos concordam (72%) ou concordam fortemente (8%) com a afirmação “Considero que quando os pais incentivam o aluno a resolver os conflitos por si só, desinteressando-se do processo, frequentemente ele concretiza-o recorrendo a atitudes menos corretas.” O teste do Qui-quadrado para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 27, abaixo.

Tabela 27 - Considero que quando os pais incentivam o aluno a resolver os conflitos por si só, desinteressando-se do processo, frequentemente ele concretiza-o recorrendo a atitudes menos corretas.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	43	71,7	71,7	71,7
	Concordo Fortemente	5	8,3	8,3	80,0
	Discordo	4	6,7	6,7	86,7
	Não discordo nem concordo	8	13,3	13,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

58% dos professores inquiridos concordam (53%) ou concordam fortemente (5%) com a afirmação “Considero que quando os pais não incentivam o aluno a resolver os conflitos por si só, ele abandona ou reconfigura a sua atitude, numa perspetiva mais correta.” O teste do Qui-quadrado para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 28, abaixo.

Tabela 28- Considero que quando os pais não incentivam o aluno a resolver os conflitos por si só, ele abandona ou reconfigura a sua atitude, numa perspectiva mais correta.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	32	53,3	53,3	53,3
	Concordo Fortemente	3	5,0	5,0	58,3
	Discordo	5	8,3	8,3	66,7
	Discordo Fortemente	1	1,7	1,7	68,3
	Não discordo nem concordo	19	31,7	31,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

H3 - A falta de competências dos Professores desenvolve comportamentos de risco em sala de aula.

Esta hipótese foi estatisticamente verificada, através do teste das diversas variáveis que a caracterizam (perguntas 22, 25, 29, 30, 37, 38 e 39). Os resultados obtidos têm frequências relativas significativamente distintas para um nível de significância de 0,05.

75% dos professores inquiridos concordam (53%) ou concordam fortemente (22%) com a afirmação “Considero que o insucesso escolar dos alunos, lhes causa desinteresse e desmotivação levando-os a comportamentos menos aceitáveis na sala de aula e fora dela.” O teste do Qui-quadrado para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 29, abaixo.

Tabela 29 - Considero que o insucesso escolar dos alunos, lhes causa desinteresse e desmotivação levando-os a comportamentos menos aceitáveis na sala de aula e fora dela.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	32	53,3	53,3	53,3
	Concordo Fortemente	13	21,7	21,7	75,0
	Discordo	7	11,7	11,7	86,7
	Não discordo nem concordo	8	13,3	13,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

90% dos professores inquiridos concordam (55%) ou concordam fortemente (35%) com a afirmação “Considero que quando a afetividade do aluno está afetada, este revela dificuldades na aprendizagem.” O teste do Qui-quadrado para uma amostra

comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 30, abaixo.

Tabela 30 - Considero que quando a afetividade do aluno está afetada, este revela dificuldades na aprendizagem.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	33	55,0	55,0	55,0
	Concordo Fortemente	21	35,0	35,0	90,0
	Não discordo nem concordo	6	10,0	10,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

62% dos professores inquiridos concordam (47%) ou concordam fortemente (15%) com a afirmação “Considero que a falta de planificação de aulas, com objetivos construtivos, atrativas, dinâmicas e ativas leva à indisciplina na sala de aula.” O teste do Qui-quadrado para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 31, abaixo.

Tabela 31- Considero que a falta de planificação de aulas, com objetivos construtivos, atrativas, dinâmicas e ativas leva à indisciplina na sala de aula.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	28	46,7	46,7	46,7
	Concordo Fortemente	9	15,0	15,0	61,7
	Discordo	6	10,0	10,0	71,7
	Discordo Fortemente	2	3,3	3,3	75,0
	Não discordo nem concordo	15	25,0	25,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

87% dos professores inquiridos concordam (55%) ou concordam fortemente (32%) com a afirmação “Considero importante receber formação que me permita prevenir e resolver comportamentos de risco.” O teste do Qui-quadrado para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 32, abaixo.

Tabela 32- Considero importante receber formação que me permita prevenir e resolver comportamentos de risco.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	33	55,0	55,0	55,0
	Concordo Fortemente	19	31,7	31,7	86,7
	Discordo	2	3,3	3,3	90,0
	Não discordo nem concordo	6	10,0	10,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

85% dos professores inquiridos discordam (47%) ou discordam fortemente (38%) com a afirmação “Trabalho mais com os bons alunos, os que não dão problemas do que com os alunos problemáticos.” O teste do Qui-quadrado para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 33, abaixo.

Tabela 33 - Trabalho mais com os bons alunos, os que não dão problemas do que com os alunos problemáticos.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	3	5,0	5,0	5,0
	Concordo Fortemente	1	1,7	1,7	6,7
	Discordo	28	46,7	46,7	53,3
	Discordo Fortemente	23	38,3	38,3	91,7
	Não discordo nem concordo	5	8,3	8,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

98% dos professores inquiridos concordam (62%) ou concordam fortemente (36%) com a afirmação “Aplico na minha turma metodologias que promovem a autoconfiança, autoestima e assertividade.” O teste do Qui-quadrado para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 34, abaixo.

Tabela 34 - Aplico na minha turma metodologias que promovem a autoconfiança, autoestima e assertividade.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	37	61,7	61,7	61,7
	Concordo Fortemente	22	36,7	36,7	98,3
	Não discordo nem concordo	1	1,7	1,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

95% dos professores inquiridos concordam (67%) ou concordam fortemente (28%) com a afirmação “Aplico na minha turma trabalho de projeto, a pares ou em grupo.” O teste do Qui-quadrado para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 35, abaixo.

Tabela 35 - Aplico na minha turma trabalho de projeto, a pares ou em grupo.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Concordo	40	66,7	66,7	66,7
	Concordo Fortemente	17	28,3	28,3	95,0
	Não discordo nem concordo	3	5,0	5,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

H4 - Os diferentes tipos de clima escolar estão associados a condutas agressivas e a condutas de prevenção.

Esta hipótese foi estatisticamente verificada, através do teste das diversas variáveis que a caracterizam (perguntas 23, 24, 31, 32, 33, 34 e 36). Os resultados obtidos têm frequências relativas significativamente distintas para um nível de significância de 0,05. De facto, 62% dos professores inquiridos concordam (55%) ou concordam fortemente (7%) com a afirmação “Considero que a implementação do programa TEIP na escola contribui para o sucesso escolar dos alunos.” O teste do Qui-quadrado para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 36, abaixo.

Tabela 36 - Considero que a implementação do programa TEIP na escola contribui para o sucesso escolar dos alunos.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Concordo	33	55,0	55,0	55,0
	Concordo Fortemente	4	6,7	6,7	61,7
	Discordo	4	6,7	6,7	68,3
	Discordo Fortemente	2	3,3	3,3	71,7
	Não discordo nem concordo	17	28,3	28,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

80% dos professores inquiridos concordam (47%) ou concordam fortemente (33%) com a afirmação “Considero as deficientes condições dos espaços exteriores e o reduzido número de profissionais levam à ocorrência de indisciplina fora da sala de aula.” O teste do Qui-quadrado para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 37, abaixo.

Tabela 37 - Considero as deficientes condições dos espaços exteriores e o reduzido número de profissionais levam à ocorrência de indisciplina fora da sala de aula.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	28	46,7	46,7	46,7
	Concordo Fortemente	20	33,3	33,3	80,0
	Discordo	3	5,0	5,0	85,0
	Não discordo nem concordo	9	15,0	15,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

75% dos professores inquiridos concordam (58%) ou concordam fortemente (17%) com a afirmação “Considero que a disciplina “Gestão do Comportamento” contribui para o crescimento pessoal/social dos alunos a fim de evitar comportamentos de risco.” O teste do Qui-quadrado para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 38, abaixo.

38- Considero que a disciplina “Gestão do Comportamento” contribui para o crescimento pessoal/social dos alunos a fim de evitar comportamentos de risco.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	35	58,3	58,3	58,3
	Concordo Fortemente	10	16,7	16,7	75,0
	Discordo	1	1,7	1,7	76,7
	Não discordo nem concordo	14	23,3	23,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

58% dos professores inquiridos concordam (45%) ou concordam fortemente (13%) com a afirmação “Considero que a função, da escola, de socialização tem-se perdido dando maior relevo à transmissão de conhecimentos.” O teste do Qui-quadrado para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 39, abaixo.

Tabela 39 - Considero que a função, da escola, de socialização tem-se perdido dando maior relevo à transmissão de conhecimentos.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	27	45,0	45,0	45,0
	Concordo Fortemente	8	13,3	13,3	58,3
	Discordo	13	21,7	21,7	80,0
	Discordo Fortemente	1	1,7	1,7	81,7
	Não discordo nem concordo	11	18,3	18,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

38% dos professores inquiridos concordam (32%) ou concordam fortemente (6%) com a afirmação “Relaciono a baixa afetação dos professores à escola com a ocorrência de indisciplina.” A discordância atinge 20%. 37% não concorda nem discorda. O teste do Qui-quadrado para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 40.

Tabela 40 - Relaciono a baixa afetação dos professores à escola com a ocorrência de indisciplina.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	19	31,7	31,7	31,7
	Concordo Fortemente	4	6,7	6,7	38,3
	Discordo	12	20,0	20,0	58,3
	Discordo Fortemente	3	5,0	5,0	63,3
	Não discordo nem concordo	22	36,7	36,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

65% dos professores inquiridos concordam (58%) ou concordam fortemente (7%) com a afirmação “Relaciono a falta de relações personalizadas com o surgimento de comportamentos de risco.” O teste do Qui-quadrado para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 41, abaixo.

Tabela 41- Relaciono a falta de relações personalizadas com o surgimento de comportamentos de risco.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	35	58,3	58,3	58,3
	Concordo Fortemente	4	6,7	6,7	65,0
	Discordo	4	6,7	6,7	71,7
	Não discordo nem concordo	17	28,3	28,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

21% dos professores inquiridos concordam (18%) ou concordam fortemente (3%) com a afirmação “Considero o castigo o método mais eficaz no combate à indisciplina.” A discordância atinge 37% de frequência relativa e 38% não concorda nem discorda. O teste do Qui-quadrado para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 42, abaixo.

Tabela 42- Considero o castigo o método mais eficaz no combate à indisciplina.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	11	18,3	18,3	18,3
	Concordo Fortemente	2	3,3	3,3	21,7
	Discordo	22	36,7	36,7	58,3
	Discordo Fortemente	2	3,3	3,3	61,7
	Não discordo nem concordo	23	38,3	38,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

H5 - A existência de um mediador que reduz o comportamento de risco na escola inclusiva.

Esta hipótese foi estatisticamente verificada, através do teste das diversas variáveis que a caracterizam (perguntas 26 e 35). Os resultados obtidos têm frequências relativas significativamente distintas para um nível de significância de 0,05.

85% dos professores inquiridos concordam (63%) ou concordam fortemente (22%) com a afirmação “Considero que a existência de um Gabinete de Apoio ao

Aluno é uma das medidas que ajuda na modificação de alguns comportamentos de risco.” O teste do Qui-quadrado para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 43, abaixo.

Tabela 43 - Considero que a existência de um Gabinete de Apoio ao Aluno é uma das medidas que ajuda na modificação de alguns comportamentos de risco.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	38	63,3	63,3	63,3
	Concordo Fortemente	13	21,7	21,7	85,0
	Não discordo nem concordo	9	15,0	15,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

68% dos professores inquiridos concordam (58%) ou concordam fortemente (10%) com a afirmação “Relaciono a falta de apoio aos alunos com dificuldades e a fraca oferta de atividades socioculturais com comportamentos de risco.” O teste do Qui-quadrado para uma amostra comprova que deve ser rejeitada a hipótese nula (Anexo II) pelo que são estatisticamente significativas as diferenças encontradas na Tabela 44, abaixo.

Tabela 44 - Relaciono a falta de apoio aos alunos com dificuldades e a fraca oferta de atividades socioculturais com comportamentos de risco.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	35	58,3	58,3	58,3
	Concordo Fortemente	6	10,0	10,0	68,3
	Discordo	6	10,0	10,0	78,3
	Não discordo nem concordo	13	21,7	21,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Tendo em conta a escala ordinal aplicada (1 a 5) pode visualizar-se a frequência de adesão dos inquiridos aos diferentes fatores apresentados.

Gráfico 1 – Escala de fatores de comportamentos de risco



ii. Resultados da abordagem qualitativa

A análise de conteúdo das entrevistas foi feita seguindo-se o esquema inicialmente gisado, de acordo com a revisão da literatura, mas aprofundado e enriquecido ao longo do processo de análise. Chegou-se assim ao quadro seguinte, contabilizando as referências selecionadas como relevantes no discurso de cada participante.

Tabela 45 – Resultados da Análise Qualitativa

	Resposta à agressividade								Eficácia na resposta						
	Iniciativas Prevenção	Casos e Iniciativas Remediação	Mediação e apoio sócioeducativo	Colaboração interpares alunos	Colaboração interpares profs e esp.	Relação com Comunidade	Relação E-F. Participação	Cultura de Escola	Competências sociais alunos	Competências familiares	Sucesso escolar	Inclusão	Valores	Gosto pela Escola	
Frequência absoluta na sub-categoria	20	9	12	2	3		8	1	5	4	4	4	2	1	
Frequência relativa na categoria	36%	16%	22%	4%	5%	0%	15%	2%	25%	20%	20%	20%	10%	5%	
Frequência relativa na seleção total	27%	12%	16%	3%	4%		11%	1%	7%	5%	5%	5%	3%	1%	
Total das unidades na categoria	55								20						
Total das unidades selecionadas	75														

Verifica-se na tabela acima que a temática da Prevenção foi mais referenciada que a da Remediação (27% versus 12% no total de unidades selecionadas) e que, nas respostas à agressividade nas escolas, a Mediação e Apoio Sócioeducativo (22%) e uma ativa e participativa relação Escola-Família (15%) foram as estratégias mais referenciadas.

Em particular cita-se uma muito interessante referência ao papel da mediação e apoio sócioeducativo:

“Faço parte de um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (G.A.A.F.), no qual sou mediadora socioeducativa, em que temos como um dos objetivos principais a prevenção de comportamentos de risco (absentismo, indisciplina, abandono escolar, etc.). Este grupo de trabalho atua diretamente com os alunos, em turmas, em pequenos grupos e individualmente, desenvolvendo programas de Competências Pessoais e Sociais (C.P.S.); articulando diretamente com os professores titulares de turma, D.T.’s, coordenadores de escola e direção do Agrupamento.

Desenvolvemos igualmente projetos nas escolas, apoio direto às famílias em questões socioeconómicas, encaminhamentos sociais, apoios psicossociais, visitas domiciliárias, sessões parentais temáticas, informativas e de sensibilização, relativas a várias áreas da interação pais/filhos. (...) O objetivo destas sessões é fomentar a participação ativa e responsável dos pais/encarregados de educação, de forma a combater a exclusão social e os comportamentos de risco dos alunos e das suas famílias, promovendo uma “cultura de escola” que favoreça o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, o seu bem-estar e consequentemente o seu sucesso escolar.”

E a relação Escola-Família:

“Considero pertinente a comunicação e as iniciativas entre a escola e os pais/encarregados de educação, de forma a existir uma análise dos fatores associados aos comportamentos de risco ou desviantes manifestados pelos alunos”

“É de salientar que todas as iniciativas que a escola promove é uma forma de toda a comunidade escolar estar atenta a esta problemática. É importante os pais estarem atentos e dialogarem todos os dias com os seus filhos depois da escola. A escola tem e deve ter um papel muito importante no sentido de estar sobretudo atentos a qualquer situação de anormalidade sobretudo nos recreios.”

“Muitas das vezes os pais não têm conhecimento de que os seus filhos são vítimas ou agressores, o que não lhes permite agirem de forma a tomarem medidas para evitar este tipo de situação. Por isso é muito importante a dinamização de ações de informação/formação para os pais e para a comunidade em geral.”

Na categoria “Eficácia na resposta à agressividade nas escolas” foram as Competências Sociais dos Alunos (25% na categoria), as Competências Familiares (20%) e o Sucesso Escolar (20%) os fatores mais referenciados.

Em particular citam-se interessantes referências:

“Os pais e encarregados de educação têm um papel muito importante, são eles os primeiros e mais relevantes modelos de comportamento para os seus filhos. Daí que a violência na escola só poderá ser evitada se toda a comunidade educativa se empenhar em fazê-lo, promovendo um ambiente de respeito, afeto, liberdade de expressão, isto é cidadania.”

6. Discussão de resultados

Os resultados apresentados neste trabalho referem-se apenas à amostra (não aleatória) de 60 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, a leccionar em estabelecimentos de ensino público, de agrupamentos TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) pelo que não serão generalizados. Faz-se a triangulação de resultados obtidos por via quantitativa e qualitativa e a comparação com o referencial teórico, com os resultados referidos por outros autores e face ao contexto investigado, procurando relações, convergências e/ou divergências dentro do próprio estudo e com outros já realizados, acrescentando algo de novo às diferentes perspetivas e abordagens.

Foi definido como ponto de partida para este estudo identificar os fatores determinantes e as estratégias de resposta face a situações de agressividade e comportamentos de risco dos alunos do 1º Ciclo, que integram as escola TEIP. Considera-se o tema abordado de enorme relevância pois a agressividade e os comportamentos de risco dos alunos do 1º Ciclo são cada vez mais frequentes, constituindo este problema um desafio aos professores, no sentido de procurarem readaptar a sua acção procurando estratégias de prevenção, que contribuam para um ambiente estável, de confiabilidade e segurança.

Vários são os autores que atestam uma correlação entre os comportamentos de risco e fatores que podem desencadear esses mesmos comportamentos. O meio familiar

e social, o tipo de prática pedagógica, a própria instituição e clima escolar, o desempenho escolar, entre outros são alguns dos fatores apontados por Bandura (1973), Hargreaves (1975), Mortimore (1988), Gottfredson (1996), Beane (1999), Taborda (2000), Estrela (2002), Vettenburg (2002), Hanewinkel (2004), Martínez (2006), Simões (2007), Lourenço (2009) e Carita e Fernandes (2012).

Sendo esta questão bastante complexa, vários autores, nomeadamente (Vinha (2004); Simões (2007); Ribeiro e Queirós (2010); Carita e Fernandes (2012); entre outros) apontam no sentido da necessidade da reflexão sobre os fatores desencadeantes, para que se tracem medidas de prevenção e remediação, que se melhorem os contextos e práticas.

A análise dos resultados da via quantitativa do presente estudo permitiu aumentar o conhecimento relativo aos fatores promotores dos comportamentos agressivos e de risco.

No que diz respeito à primeira hipótese - *As atitudes do Professor do 1º Ciclo estão associadas ao grau de comportamentos de risco das crianças em contexto escolar* – confirmada estatisticamente, constatou-se que as atitudes dos professores do 1º Ciclo estão ligadas ao comportamento de risco das crianças na escola. Verificou-se que três das variáveis (“Preocupo-me com os meus alunos enquanto indivíduos”; “Conheço a maior parte dos alunos da minha escola”; “Interpreto atitudes de agressividade dos alunos como comportamentos de risco”) apresentam resultados totalmente concordantes, pelo que podemos concluir que os professores se preocupam com os seus alunos, revelando disponibilidade/abertura para conhecer e interagir de forma próxima com a comunidade escolar, estando atentos às atitudes de agressividade manifestadas pelos alunos e relacionando-as com comportamentos de risco.

Carita e Fernandes (2012) também consideram que o modo como os professores se relacionam com os alunos é marcado pela pessoa do professor, pelos valores que perfilha, pelas finalidades que atribui à Educação, ao ato educativo e à relação educativa. Sendo que, esta relação próxima leva à prevenção de comportamentos de risco. Considera que o conhecimento do aluno, das suas necessidades, sentimentos, opiniões ou características pessoais é um importante instrumento de prevenção dos

problemas, dado o clima de maior proximidade que potencia e o facto de permitir prever quer os problemas, quer respostas e soluções mais ajustadas. A instituição escolar, as pessoas que dela fazem parte, como professores, colegas, auxiliares, têm um papel determinante no modo como o autoconceito do aluno se desenvolve. São vários os fatores, tais como o rendimento académico, as características pessoais, interpessoais e instrucionais do professor, o funcionamento da turma, a dinâmica e as características de cada escola que contribuem para um crescimento saudável ou não do autoconceito.

Segundo Salvador (1991), a aproximação ao aluno e o apoio ao desenvolvimento do seu autoconceito necessitam de um ambiente que alguns autores exprimem como “clima seguro, cálido e firme; não rígido, nem restritivo”.

Também Hawachek (1981) diz que “... o professor frio, distante e reservado entorpecerá o processo de crescimento do autoconceito.”

Simões (2007), completa o que foi dito revelando que uma das estratégias que deve ser valorizada na prevenção de comportamentos de risco é o professor procurar saber quais os interesses dos alunos e o nome próprio de cada um deles. O autor considera ainda que os professores constituem um dos principais elementos do contexto da escola e que a ligação que se estabelece com os alunos, o apoio que lhes dá, são fatores importantes relativamente à satisfação dos alunos relativamente à escola. Uma vez que Taborda e outros (2000), consideram que a escola tem vindo a ser associada ao acréscimo de violência juvenil.

Michelson refere que o conhecimento que o professor tem do aluno leva a uma maior proximidade e logo a uma melhor compreensão das necessidades e problemas do mesmo, levando o professor a encontrar respostas mais adequadas para os problemas ou até a um antecipar do mesmo.

E também Esteves (2010) acrescenta que um estudo realizado sobre a população portuguesa evidenciou que a integração e adaptação dos jovens à escola surgiam significativamente correlacionadas com a perceção que tinham do apoio dos professores; quanto mais apoiados, melhor integrados, menos propensão ao insucesso, à indisciplina e/ou à violência.

Em relação à segunda hipótese - *O ambiente familiar desestruturado e agressivo promove o comportamento de risco na escola* - verificaram-se bastantes relações estatisticamente significativas, pelo que se apura que o ambiente familiar desestruturado e agressivo promove o comportamento de risco na escola.

Beane (1999), Martínez (2006) e Ribeiro (2010) consideram que a família é um dos fatores mais relevantes no surgimento dos comportamentos de risco.

Simões (2007) e Velez (2010) seguem a mesma opinião e consideram que a família pode funcionar como um dos fatores de risco, pois a mesma constitui um dos pilares de referência para a aquisição de comportamentos e que algumas práticas parentais na infância são fatores importantes para o desenvolvimento precoce de comportamentos agressivos e de oposição. Esses comportamentos têm muitas vezes a sua origem na forma como a criança é educada pelos seus pais, sendo os estilos de educação baseada na punição, na confrontação direta com a criança, e no reforço de condutas negativas e/ou indiferença.

Blawa (2006) e Lourenço (2009), estão de acordo com o que Simões e Velez defendem, no entanto, acrescentam que o modo como a família de hoje encara a escola e como vê o percurso escolar do seu educando deve ser tido em conta.

Por sua vez Smith (2006) refere que os fatores familiares podem estar relacionados com os fatores genéticos, com o temperamento e com o género. Mas também podem ser resultado da atuação de fatores sociais, como condições de vida difíceis, problemas económicos, desemprego, e conflitos políticos. Shaiber e outros autores concluíram o mesmo quando avaliaram os principais determinantes sócio ambientais do comportamento agressivo.

Quanto à hipótese três - *A falta de competências no professor desenvolve comportamentos de risco em sala de aula* – foram encontrados dados que confirmam que a falta de competências no professor leva a comportamentos de risco na sala de aula. Das variáveis que caracterizam a hipótese os professores acreditam fortemente que quando a afetividade do aluno está afetada, este revela dificuldades de aprendizagem, que por sua vez lhe causa desinteresse e desmotivação, levando a comportamentos

menos aceitáveis no espaço escolar. Também na sua maioria os professores consideram que aplicam na sua turma metodologias que promovem a autoconfiança, autoestima, assertividade, bem como trabalho de projeto, a pares ou em grupo. A falta de planificação de aulas com objetivos construtivos, aulas atrativas, dinâmicas e ativas, é também para os professores um fator que leva à indisciplina na sala de aula. Por sua vez, foi observada uma diferença significativa, os inquiridos, não consideram que trabalham mais com os bons alunos do que com os que dão problemas ou mais problemáticos e consideram importante receber formação que lhes permita prevenir e resolver comportamentos de risco.

Com esta análise foi possível verificar que os professores consideram que com a afetividade do aluno afetada, surgem dificuldades de aprendizagem que por sua vez levam a desinteresse e desmotivação e a comportamentos de risco, conclusão que vai ao encontro da perspetiva de Estrela, 2002, p. 109 *cit in* Lourenço, 2009, que transmite que os alunos com percursos emocionais marcados por experiências difíceis e complicadas do ponto de vista afectivo, tentam reproduzir esses mesmos comportamentos na escola.

No que diz respeito à falta de planificação de aulas com objetivos construtivos, aulas atrativas, dinâmicas e ativas, os professores inquiridos consideram que este pode ser um fator que leva à indisciplina na sala de aula. O estudo de Ribeiro e Queirós (2010) aponta na mesma direção ao verificarem que a falta de planificação de aulas atrativas e dinâmicas é uma das causas da indisciplina, sendo o professor o principal responsável. Com o mesmo ponto de vista, Arends (2001, p.47) menciona que uma das chaves para a diminuição da maior parte dos problemas de gestão de sala de aula é a planificação.

O estudo de Estrela (1992) em Portugal aponta para a mesma direção dos resultados do presente estudo, ao verificarem que a comunicação verbal irregular e o fraco envolvimento comunicativo dos alunos com o professor leva a comportamentos desviantes perturbadores.

Esta conceção é também defendida por Veiga (1999) que diz que a maneira como um professor comunica pode ter uma influência decisiva para o aluno podendo afetar a sua vida, para bem ou para mal, e por Carita e Fernandes (2012), que afirmam,

que o ambiente da sala de aula depende da relação professor /aluno, estando a eficácia da situação pedagógica dependente desta aliança. As mesmas autoras acrescentam que o papel profissional do professor se estrutura em torno do papel de ensinar e do papel de gerir, animar o grupo, devendo estas duas dimensões ser cuidadosamente geridas, no sentido da intervenção sistemática e continuada. Hargreaves (p.133) acrescenta que :

“O comportamento dos alunos na aula é produto de (e resposta a) interpretações que o professor faz do seu papel e do seu estilo de ensinar (...) sendo de esperar que os alunos se adaptem ao professor em grau muito maior do que aquele em que este último se adapta aos alunos.”

Esta importância dada ao modo como o professor interage com o grupo e à forma como a comunicação se estabelece foi também estudada por Adams e Beddle, 70, Flanders, 70, Goodlad, 91, Schmuck, 91, entre outros que provaram que a maioria dos professores fala durante a maior parte da aula, monopolizando a comunicação durante 80 por cento, ou dois terços ou três quartos do tempo disponível, dando assim diminutas oportunidades aos alunos de se expressarem oralmente.

No que se refere à aplicação de metodologias diferenciadas na sala de aula, verificou-se que na sua maioria os professores inquiridos no presente estudo aplicam na sua turma metodologias que promovem a autoconfiança, autoestima, assertividade, bem como trabalho de projeto, a pares ou em grupo. Estes resultados vão ao encontro do que referem Carita e Fernandes (2012, p.74) sobre estudos realizados no domínio da gestão de sala de aula, em que se observou que o que caracteriza a conduta dos professores designadamente “eficazes” reside no modo como previnem o surgimento de maus comportamentos e ao mesmo tempo desenvolvem a autonomia e autocontrolo interno dos alunos. Observou-se também que conseguiam isso mediante a criação de um clima de trabalho tranquilo, estimulante e envolvendo os alunos em trabalho que fosse ao encontro dos seus interesses. Afirma ainda que se verificou que os professores que melhor conduzem a turma são aqueles que mantêm uma atitude de manifesto apreço pela tarefa escolar, de confiança no sucesso dos alunos e valorização dos mesmos, o que vem ao encontro do que resulta das respostas dos inquiridos deste estudo, que não consideram que trabalham mais com os bons alunos do que com os que dão problemas ou mais problemáticos. Pelo contrário, os professores questionados afirmam que trabalham mais com os alunos que dão problemas.

A importância dada à formação que permita aos professores prevenir e resolver comportamentos de risco é apontada como necessária pelos inquiridos deste estudo e relaciona-se com o estudo realizado por Franco (2003), que revela existirem mudanças efectivas nas atitudes dos professores em sala de aula quando têm formação na área da gestão das normas, no apoio às dificuldades do aluno e na gestão da participação dos alunos nas atividades. O estudo mostra ainda que no final da formação os professores se tornaram mais capazes de identificar um maior número de emoções que ocorrem em sala de aula e de reconhecer que as vivências no mesmo espaço são muito individualizadas e influenciadas por acontecimentos exteriores ao contexto escolar.

Os professores quando questionados à cerca de trabalharem mais com os bons alunos do que com os que dão problemas ou problemáticos, a análise dos resultados revelou que os professores trabalham mais com os alunos que dão problemas.

Para alguns autores, a relação que se estabelece com os alunos na sala de aula é um dos contextos que mais influencia o gosto dos alunos pela escola. Salienta-se Simões (2007) que refere que se a relação com o professor é conotada negativamente, ou seja, o professor não estimula as opiniões, não ajuda, é injusto, não se interessa pelo aluno, considerando-o um mau aluno, isso leva a comportamentos de risco. Também Baerveldt (1992 *cit in* Velez, 2010) defende que os docentes servem de modelo para os alunos, pelo que devem criar interações positivas e devem ainda proporcionar aos alunos oportunidades que lhes permita valorizar outras capacidades.

Quanto à hipótese quatro – *Os diferentes tipos de clima escolar estão associados a condutas agressivas e a condutas de prevenção* – foram observadas diferenças estatisticamente significativas nas dimensões – afetação dos professores à escola e utilização do castigo.

O estudo “Efeitos TEIP: Avaliação de Impactos Escolares e Sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária” vem contrapor a opinião dos inquiridos neste estudo dizendo que a redução da rotatividade dos docentes permite uma maior estabilidade e regulação dos quotidianos escolares.

No que diz respeito à utilização do castigo o estudo de Ribeiro e Queirós (2010) vai ao encontro dos resultados apurados, revelando que a indisciplina em sala de aula é indesejável e como tal, é necessário pôr em prática medidas com vista à prevenção, em primeiro lugar, caso não aconteça, tentar remediar e, finalmente, como último recurso, poder-se-á recorrer à punição, quando já fracassaram todas as fases anteriores.

Vinha (2004, 2009 *cit in* Esteves 2010) refere que na perspetiva dos docentes e formadores, em geral, todos os esforços são direccionados para evitar o conflito ou tentar resolver o problema de desavença, contendo-o, ao invés de concorrer para a sua consciencialização e resolução como uma prática de educação e de formação para o treino da autonomia e tomada de decisão dos envolvidos. Assim, são preferidas estratégias de evitamento do conflito ou fuga ao problema.

Nos resultados apurados nas restantes categorias observa-se que os professores concordam com a implementação do programa TEIP na escola, na medida em que contribui para o sucesso escolar dos alunos e consideram que a disciplina “Gestão do Comportamento” evita o comportamento de risco, uma vez que contribui para o crescimento pessoal/social dos alunos. Por outro lado, acreditam que as deficientes condições dos espaços exteriores, o reduzido número de profissionais e a falta de relações personalizadas levam ao surgimento de comportamentos de risco. Também julgam que a função da escola, de socialização tem-se perdido, dando-se maior relevo à transmissão de conhecimentos. O projeto “Efeitos TEIP: Avaliação de Impactos Escolares e Sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária, solicitado pela Direção - Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular” (2011), aferiu que os docentes consideram que as atividades desenvolvidas no âmbito do programa TEIP têm efeitos positivos no controlo da indisciplina e na melhoria do ambiente escolar.

Hargreaves e outros, 1975, Reynolds e outros, 1976 *cit in* Velez, 2010, Mortimore e outros (1988), Hanewinkel (2004), nas suas pesquisas concluíram que a qualidade do clima educacional e social das escolas e, em particular da aula, influenciam significativamente a violência. Outros autores, dizem que quando se pretende melhorar o clima de escola se deve ter em atenção não só o comportamento dos alunos, mas também, o bem-estar e a imagem positiva que os adultos têm de si mesmos. (Vettenburg, 2002 e Blaya, 2003 (*cit in* Velez 2010))

Simões (2007) vai ao encontro das pesquisas realizadas e refere que é importante que a escola crie condições para que os estudantes se sintam bem nela, e acrescenta que o mau desempenho académico e o fracasso escolar estão relacionados com uma grande perda de potencial e com um elevado risco para o encontro com uma série de acontecimentos na vida futura, nomeadamente perturbações do comportamento, entre outros. O mesmo autor acrescenta ainda que a escola tem um papel fundamental na promoção de fatores de resiliência.

Lourenço (2009) refere que a educação passa assim por muito mais do que ensinar os conteúdos disciplinares, tornando-se necessário ensinar a conhecer, ensinar a fazer, ensinar a viver juntos, ensinar a ser, “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total e pessoal – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade.” (Lourenço, *cit in* Delors, 1996, p. 85)

No estudo realizado por Esteves (2010) a disciplina de “Gestão do Comportamento” apresenta-se como uma ferramenta de modificação comportamental, contribuindo decisivamente para uma maior implicação no grupo e para o seu crescimento pessoal /social.

A quinta hipótese – *A existência de um mediador reduz o comportamento de risco na escola inclusiva* – verificou-se que os professores consideram que a existência de um Gabinete de Apoio aos Alunos ajuda na modificação de alguns comportamentos de risco e que por outro lado a falta de apoio aos alunos com dificuldades e a fraca oferta sociocultural leva a comportamentos de risco. O estudo “Efeitos TEIP: Avaliação de Impactos Escolares e Sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária” também registou resultados semelhantes demonstrando que a melhoria no ambiente escolar e a redução da indisciplina deve-se a um maior acompanhamento dos alunos por parte dos professores e técnicos, coordenadores em gabinetes específicos criados para o efeito; melhorias na intervenção da direção (de turma e de agrupamento), nos casos de indisciplina, apontando na vertente formativa mais do que na punitiva; a animação dos espaços e tempos, bem como a criação de clubes e projetos em que muitos alunos estão envolvidos; as reduções nos níveis de absentismo e rotatividade dos

docentes, o que permitiu uma maior estabilidade e regulação dos quotidianos escolares. O estudo revela ainda que os recursos humanos como o Gabinete de Apoio ao Aluno e a equipa de vigilantes vieram possibilitar à escola uma acção mais integrada: registo sistemático das ocorrências; acompanhamento nos recreios; alunos mais problemáticos sinalizados têm professores tutores; dá-se mais atenção às questões das famílias; maior abertura para apoiar os pais noutras questões importantes que não só o percurso escolar dos filhos (banco alimentar, assistente social).

O estudo efetuado por Lopes (2011) vem ao encontro do que revela o estudo anterior aferindo também que a existência de Animadoras na mediação de situações de conflito e de Tutores e Técnicas de Educação é fundamental. As animadoras dotam os alunos de capacidades de resolução de problemas e encaminham-nos para o Gabinete de Mediação e Orientação Escolar e para o professor titular, o que permite um acompanhamento mais próximo, direto e rápido aos alunos, prevenindo e evitando situações problemáticas e os tutores permitem uma maior aproximação entre a escola e a família nas atividades desenvolvidas pelos alunos, participando ativamente nas atividades dinamizadas pela escola e percebendo que esta interação é importante para o desenvolvimento dos seus educandos.

Procurou-se clarificar os resultados, obtidos na via quantitativa, confrontando-os com os resultados da via qualitativa, em que o contacto com as situações foi mais direto.

Constatou-se que a temática da Prevenção foi mais referenciada que a da Remediação (27% versus 12% no total de unidades seleccionadas). Relativamente à agressividade nas escolas a Mediação e Apoio Sócioeducativo (22%) e uma ativa e participativa relação Escola-Família (15%) foram as estratégias mais referenciadas. Os docentes consideram que os pais e encarregados de educação têm um papel muito importante, uma vez que são eles os principais modelos de comportamento para os seus filhos, e que a violência só poderá ser evitada se toda a comunidade educativa se empenhar nesse sentido e promover a cidadania. Os participantes referiram ainda que o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família constitui um meio de prevenção de comportamentos de risco, uma vez que desenvolve programas de Competências Pessoais e Sociais com os alunos que provêm de famílias desestruturadas e presta apoio direto a essas famílias em questões socioeconómicas, encaminhamentos sociais,

apoios psicossociais, visitas domiciliárias, entre outras acções. Com o objectivo de fomentar a participação ativa e responsável das famílias, promovendo uma “cultura de escola” que favoreça o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, o seu bem-estar e consequentemente o seu sucesso escolar. Tais conclusões são concordantes com várias investigações que têm demonstrado que o Gabinete de Apoio ao Aluno, a equipa de vigilantes, a existência de Animadoras na mediação de situações de conflito e de Tutores e Técnicas de Educação vieram prevenir e evitar os comportamentos de risco, através de um acompanhamento mais rápido e direto aos alunos e permitindo uma maior aproximação entre a escola e a família.

Os estudos de Sharp e Smith (1994), e Ramirez (2001), salientam o papel do mediador na redução da agressividade e segundo Morgado (2009) o processo de mediação funciona como verdadeiro catalisador da mudança.

Considerações Finais

O presente estudo pretendeu contribuir, para um melhor conhecimento e identificação dos comportamentos de risco na escola inclusiva e quais os fatores determinantes e estratégias de resposta em escolas TEIP. Da análise e discussão dos resultados pode inferir-se que os objetivos propostos foram alcançados. Verificou-se que os docentes participantes admitem que as suas atitudes estão ligadas ao comportamento de risco das crianças na escola, mas também consideram que outros fatores como o ambiente familiar desestruturado e agressivo, a afetividade do aluno afetada, a falta de competências no professor, a falta de planificação de aulas atrativas, com objetivos construtivos, as deficientes condições dos espaços exteriores, o reduzido número de profissionais, falta de apoio aos alunos com dificuldades, a fraca oferta sociocultural e a falta de relações personalizadas promovem comportamentos e risco no espaço escolar. Por outro lado, não acham que a falta de afetação dos professores à escola contribua para o comportamento de risco. Admitem que aplicam com a sua turma metodologias que promovem a autoconfiança, autoestima, assertividade, entre outras estratégias, e que trabalham mais com os alunos que dão problemas, contribuindo assim para prevenir a indisciplina na sala de aula e evitando o recurso ao castigo. Desta forma demonstram que aplicam estratégias com o objectivo de prevenir, no entanto, consideram importante receber formação nesta área. Concordam com a implementação

do programa TEIP, na medida que contribui para o sucesso escolar dos alunos, consideram que a existência de um Gabinete de Apoio aos Alunos ajuda na modificação de alguns comportamentos de risco, bem como, a disciplina “Gestão do Comportamento”, que evita o comportamento de risco, uma vez que contribui para o crescimento pessoal/social dos alunos. Constatou-se assim, de acordo com os resultados apurados que a prática da prevenção é mais utilizada que a da remediação.

De acordo com Carita e Fernandes (2012), não devemos esquecer que na escola se faz repercutir o que sucede em espaços mais amplos: a família, o meio social e cultural, o país onde alunos e professores desempenham outros papéis, não deixando de ser as mesmas pessoas. Deste modo a escola é indissociável da sociedade em que vivemos, ela própria interagindo com contextos mais largos e fatores que, sendo-lhes extrínsecos, não deixam de ser determinantes na sua organização e no seu devir. Devemos levar em conta que os efeitos da violência, da agressividade, da intolerância, da falta de cortesia vividos fora da escola vão-se repercutir nela dando, muitas vezes origem a comportamentos disruptivos. Aí, sim, podemos intervir e ajudar os nossos alunos. Por outro lado as autoras também consideram que um grande número de questões de indisciplina depende do clima relacional gerado na turma e este é em grande parte construído pelo professor, que tudo deve fazer para não gastar o seu tempo e a sua energia na resolução de infracções e no castigo dos infractores, aplicando o saber do povo “mais vale prevenir que remediar”. Para tal, segundo Carita e Fernandes, sublinham a necessidade de existir formação (inicial e contínua) para professores com o objectivo de os preparar para lidar com os comportamentos disruptivos mediante a sua atuação na escola e na sala de aula. A formação pode ser uma estratégia de mudança da escola se, além da temática relacional, integrar aquelas que permitem prevenir e também remediar as situações de indisciplina.

Explorou-se um tema ainda muito pouco investigado ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tem-se consciência das limitações deste estudo, cuja amostra, abordada qualitativamente, tem menor dimensão, enquanto a abordagem quantitativa deu maior peso na abordagem dos processos. Ele constitui um pequeno contributo para o estudo dos comportamentos de risco na escola inclusiva, mas foi para a mestrandia fonte de uma grande satisfação, porque sabe que ele irá contribuir para a melhoria da relação professor/aluno na escola inclusiva, para o desenvolvimento de melhores e mais

eficazes métodos de intervenção em situações de comportamento de risco, bem como para a melhoria da rede de interações complexas no contexto escolar, que contribuem para um comportamento assertivo. A escola deve mudar e dar resposta aos desafios. Perceber que o mundo não são só disciplinas, é mais do que isso, é um passo necessário. Personalizar a aprendizagem, para que todos os alunos tenham as tarefas adequadas, as práticas corretas de acordo com as suas próprias capacidades, ajudar os alunos a atingir todo o seu potencial e mantê-los motivados é fundamental na escola que visa a prevenção em vez da remediação de comportamentos de risco.

A investigação nesta área específica tem deixado de parte este tipo de estudo, no sentido em que é delicado encontrar literatura relativa ao tema em estudo, nomeadamente no que concerne aos comportamentos no 1º Ciclo. Nesta perspetiva, e no que concerne a futuras investigações, talvez fosse importante conhecer as atitudes dos professores do 1º Ciclo face aos comportamentos de risco em escolas que não se encontram inseridas no projeto TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).

Referências Bibliográficas

Abrantes, P.; Mouritti, R. e Roldão, C. (2011). *Projeto Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária*. Direção – Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação, pp 4-90.

Amado, J. (2001). *Interacção Pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: ASA

Barbieri, H. (2003). *Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de 'perfis de território'*. Educação, sociedade e cultura, 20, 43-75. (Em linha.) Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Helena_Barbieri/publication/37657415_Os_TEIP_o_projecto_educativo_e_a_emergencia_de_perfis_

Bernardo A. (2010). *A Inclusão de um aluno com multideficiência na escola: estudo dos comportamentos de interação entre pares*. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa.

Carita, A. e Fernandes, G. (2012). *Indisciplina na sala de aula*. 4.^a ed Lisboa: Editorial Presença.

Carvalho, S. (2013). *Indisciplina na escola: compreender para prevenir: um estudo com alunos do 7º e 9ºanos de Cabo Verde*.

Cortes, L. (1997). *A Conceção do Comportamento Agressivo em Alunos do 4º e 7º Ano de Escolaridade*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada de Lisboa. Lisboa.

Costa M. e Vale D. (1998). *“A violência nas escolas”*. Instituto de Inovação Educacional, Ciências da Educação, 23.

Dahlberg, L. e Krug, E. (2006). *Violência: um problema global de saúde pública*. (Em linha.) Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/630/63013510007.pdf>

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4 — I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Dias, D. (2014). *A agressividade na infância: Atitudes dos Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo, Um estudo de caso no concelho de Ponta Delgada*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa. Porto.

Dias, M.; Tomás, C.; Gama, A. e Lopes, R. (2011). *Políticas de intervenção prioritária em Portugal: Novas políticas, novas práticas?* Atas do V Encontro do CIED- Escola e Comunidade.

Duarte, T. (2009). *A Possibilidade da Investigação a 3: Reflexões sobre Triangulação (metodológica)*. Lisboa. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. ISSN 1647-0893 (2009),1-24.

ESTRELA, M.T. (1992). *Relação pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto, Porto Editora.

Esteves, F. (2010). *A Gestão do Comportamento como ferramenta de resolução e gestão de conflitos nos Cursos de Educação e Formação: Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra.

Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Revista Noesis*,18, 64-66.

Fonseca, J. (2008). Os Métodos Quantitativos na Sociologia: Dificuldades de Uma Metodologia de Investigação, *Comunicação do VI Congresso Português de Sociologia, Mundos Sociais: Saberes e Práticas*, Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Franco, M. (2007). *A Gestão das Emoções na sala de aula. Projeto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docentes do1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. PP. 499-506.

GEPA (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Agressividade), (S/D). *Agressividade na Escola: o que pensam os professores*, UNICAMP. (Em linha.) Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/290_460.pdf

Jesus, S. (2007). Estratégias para motivar os alunos. Educação-Porto Alegre, Volume 31, nº 1, jan./abr. 2008. PP. 21-29. (Em linha.) Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2753/2101>

Larcher, L. (2012). *A Violência Sobre Crianças*. Escola Superior de Educação João de Deus: Edição Babel. Lisboa.

Lisboa, C. (2005). *Comportamento Agressivo, Vitimização e Relações de Amizade de Crianças em Idade Escolar: Fatores de Risco e Proteção*. Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Lopes, A. (2011). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – Escola, Comunidade e Parcerias*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa. Braga.

Lourenço, S.I.S. (2009). *Prevenindo comportamentos de risco: Um exemplo numa escola TEIP*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências. Lisboa.

Lovera, R. (2008). *Agressividade no Período de Latência através do teste Contos de Fadas*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Macedo, A. (2010). *Estudo dos preditores da agressividade entre pares em contexto escolar no 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto Superior Ciências da Saúde – Norte. Gandra.

Morais, C. (2011). *Os professores e os comportamentos de risco de alunos a frequentar o 1º Ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Motricidade Humana. Cruz Quebrada.

Morgado, C. e Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Revista Científica EXEDRA*, 2009, 43-45. (Em linha.) Disponível em <https://scholar.google.pt/scholar?q=Mediação+em+contexto+escolar%3A+transformar+o+conflito+em+oportunidade.+&btnG=>

Ortega, R. e Rey, R. (2002). Estratégias Educativas para a Prevenção da Violência. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128721por.pdf>

Paiva, J. (2004-2005). Algumas notas sobre Metodologia de Investigação em Educação. *Metodologias de Investigação em Educação*. (Em linha). Disponível em <https://dzivangutu.up.ac.mz/index.php/faculdade-de-ciencias-naturais-e-matematica/matematica/4d-ano/category/103-didactica-de-matematica-v?download=122%3Adidactica4-material-para-leitura-metodosinv>

Picado, J. & Rose, T. (2009). Acompanhamento de Pré-escolares Agressivos: Adaptação na Escola e Relação Professor-Aluno. *Psicologia Ciência e Profissão*, 2009, 29(1), 132-145. (Em linha). Disponível em https://scholar.google.pt/scholar?q=Acompanhamento+de+Pr%C3%A9-escolares+Agressivos%3A+Adapta%C3%A7%C3%A3o+na+Escola+e+Rela%C3%A7%C3%A3o+Professor-Aluno.&btnG=&hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&as_vis=1

Pinheiro, D. (2004). A resiliência em discussão. *Psicologia em Estudo, Maringá*, volume 9, nº1, 67-75. (Em linha). Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722004000100009&script=sci_arttext&tlng=pt

Projeto: Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária. (2011) (Em linha). Disponível em http://www.poatfse.qren.pt/content.asp?startAt=2&categoryID=510&newsID=1771&cnt_offset=0

Raimundo, R. e Pinto, M. (2005). Stress e estratégias de coping em crianças e adolescentes em contexto escolar. (Em linha). Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942006000300002

Ribeiro, M. (2008). *Prevenção Primária da Violência: Construção, Implementação e Avaliação de um Programa de Intervenção em Contexto Escolar*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Ribeiro, M. (2009). Modelos Explicativos da Agressão: Revisão Teórica. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa. ISSN 1646-0502, 2009, 96-104 (Em linha) Disponível em [A+Revisão+Teórica.+Revista+da+Faculdade+de+Ciências+Humanas+e+ Sociais%2C+&btnG=&hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&as_vis=1](http://www.ufp.pt/~fch/revista/revista_da_faculdade_de_ciencias_humanas_e_sociais%2C+&btnG=&hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&as_vis=1)

Ribeiro, M. (2010). *Ver e viver a indisciplina na sala de aula*. Série Estudos, Edição do Instituto Politécnico de Bragança, pp. 48-57.

Ribeiro, M., Queirós, T. (2010). Supervisão, formação de professores e Indisciplina: um estudo baseado na perspectiva de professores estagiários. *EDUSER: revista de educação*, 2 (1), 83-105.

Rodrigues, D. e Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal Factos e Opções. *Revista Educación Inclusiva*, vol. 3, nº1.

Rose, T., Luizzi, L. (2010). Intervenções para a Prevenção e Redução de Comportamentos Agressivos e a Formação de Professores. *Temas em Psicologia*, volume 18 nº1, 57-69 (Em linha.) Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2010000100006&script=sci_arttext

SALVADOR, J.M. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Teoria y práctica*. Madrid, Escuela Española.

Santos, O. (2008). *Comportamentos de saúde e risco em adolescentes do ensino secundário: Ligações com a família, amigos e envolvimento com a escola*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa. Porto.

Sanches, I. e Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.

Simões, M.C.R. (2007). *Comportamentos de risco na adolescência*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. PP.54 – 254.

Soares, J., “et alii” (2004). *Causas Atribuídas à Agressividade pelos Educadores: Um Estudo na Escola Municipal Briza Nunes Braz*. Brasil.

Sousa, P. (2005). *Agressividade em Contexto Escolar*. (Em linha). Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0261.pdf>

Tremblay, R. (2008). *Prevenir a violência pela aprendizagem na primeira infância*. (Em linha). Disponível em http://www.senado.leg.br/comissoes/CE/AP/Ap_PRIMEIRAINFANCIA_RichardTremblay1_28-10-09.pdf

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. (Em linha.) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Velez, M. (2010). *Indisciplina e Violência na Escola: Fatores de Risco- Um Estudo Com Alunos do 8º e 10º Anos de Escolaridade*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Lisboa. Lisboa.

Anexos

Anexo 1

Questionário dirigido aos professores do 1º Ciclo a leccionar em escolas TEIP



Questionário aos docentes do 1º Ciclo

“Os Comportamentos de Risco na Escola Inclusiva”

Apresentação do trabalho.

Este questionário foi elaborado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial, da Universidade Fernando Pessoa sobre o tema “Os Comportamentos de Risco na Escola Inclusiva”

Neste estudo pretende-se:

- Contribuir para a melhoria da relação professor/aluno;
- Contribuir para o desenvolvimento de melhores e mais eficazes métodos de prevenção e intervenção em situações de agressividade;
- Contribuir para a melhoria da rede de interações complexas no contexto escolar que contribuem para um comportamento assertivo.

A população alvo desta investigação será os docentes do 1º Ciclo, a lecionar em estabelecimentos do ensino público, de agrupamentos TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).

A sua participação é indispensável para a boa qualidade deste estudo. Afiança-se a confidencialidade dos dados que se destinam exclusivamente ao desenvolvimento do referido projeto.

Muito obrigada pela sua participação!

Questões a responder.

Dados pessoais

1. Género

Feminino

Masculino

2. Idade

20 a 30

31 a 40

41 a 50

51 a 60

Mais de

Dados profissionais

Leciona em estabelecimentos de ensino público de agrupamento TEIP Sim Não

3. Habilitações académicas

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

4. Situação profissional

Quadro de Escola

Quadro de Zona Pedagógica

Destacamento por Ausência de Componente Letiva

Contratado

5. Tempo de serviço

0 a 5 anos

6 a 10 anos

11 a 20 anos

21 a 30 anos

Mais de 30

1. A relação do Professor com os alunos é um dos fatores de proteção de comportamentos de risco nas crianças.	1	2	3	4	5
2. A relação do Professor com os alunos é um dos fatores decisivos nos comportamentos de risco das crianças.	1	2	3	4	5
3. É função do Professor intervir indiretamente, dentro e fora do espaço da aula, face a comportamentos de risco por parte dos alunos.	1	2	3	4	5
4. Preocupo-me com o sucesso escolar dos meus alunos.	1	2	3	4	5
5. Preocupo-me com os meus alunos enquanto indivíduos.	1	2	3	4	5
6. Conheço a maior parte dos alunos da minha escola.	1	2	3	4	5
7. A atitude do Professor face aos alunos, no estabelecimento de regras explícitas de comportamento em sala de aula e na gestão de tais regras, influencia o gosto que os alunos têm pela escola.	1	2	3	4	5
8. A atitude do Professor face aos alunos, no respeito e incentivo à expressão da sua diversidade, é preponderante nos seus comportamentos.	1	2	3	4	5
9. Preocupam-me, nos alunos, comportamentos de agressividade dentro do espaço de aula.	1	2	3	4	5
10. Preocupam-me, nos alunos, comportamentos de agressividade fora do espaço de aula.	1	2	3	4	5
11. Preocupam-me, nos alunos, comportamentos de apatia dentro do espaço de aula.	1	2	3	4	5

12. Preocupam-me, nos alunos, comportamentos de apatia fora do espaço da aula.	1	2	3	4	5
13. Interpreto atitudes de agressividade dos alunos como comportamentos de risco.	1	2	3	4	5
14. Interpreto atitudes de apatia dos alunos como comportamentos de risco.	1	2	3	4	5
15. Uso sempre algum tempo da minha aula para observar os meus alunos de forma a procurar identificar e controlar uniões “desestabilizadoras” entre eles.	1	2	3	4	5
16. Despendo, sempre, algum tempo extra aula para conversar com os meus alunos.	1	2	3	4	5
17. Os alunos reconhecem-me no espaço extra aula e cumprimentam-me.	1	2	3	4	5
18. Estabeleço uma relação próxima com os alunos de forma a poder intervir.	1	2	3	4	5
19. Considero que um aluno que se apresenta regularmente sujo e se comporta de forma desleixada tem maior propensão para comportamentos de risco.	1	2	3	4	5
20. Relaciono o sucesso escolar dos meus alunos com um ambiente familiar que se preocupa, cuida e apoia o aluno.	1	2	3	4	5
21. Considero que o insucesso escolar dos alunos, lhes causa desinteresse e desmotivação levando-os a comportamentos menos aceitáveis na sala de aula e fora dela.	1	2	3	4	5
22. Considero que a implementação do programa TEIP na escola contribui para o sucesso escolar dos alunos.	1	2	3	4	5

23. Considero as deficientes condições dos espaços exteriores e o reduzido número de profissionais levam à ocorrência de indisciplina fora da sala de aula.	1	2	3	4	5
24. Considero que quando a afetividade do aluno está afetada, este revela dificuldades na aprendizagem.	1	2	3	4	5
25. Considero que a existência de um Gabinete de Apoio ao Aluno é uma das medidas que ajuda na modificação de alguns comportamentos de risco.	1	2	3	4	5
26. Considero que quando os pais incentivam o aluno a resolver os conflitos por si só, desinteressando-se do processo, frequentemente ele concretiza-o recorrendo a atitudes menos corretas.	1	2	3	4	5
27. Considero que quando os pais não incentivam o aluno a resolver os conflitos por si só, ele abandona ou reconfigura a sua atitude, numa perspetiva mais correta.	1	2	3	4	5
28. Considero que a falta de planificação de aulas, com objetivos construtivos, atrativas, dinâmicas e ativas leva à indisciplina na sala de aula.	1	2	3	4	5
29. Considero importante receber formação que me permita prevenir e resolver comportamentos de risco.	1	2	3	4	5
30. Considero que a disciplina “Gestão do Comportamento” contribui para o crescimento pessoal/social dos alunos a fim de evitar comportamentos de risco.	1	2	3	4	5
31. Considero que a função, da escola, de socialização tem-se perdido dando maior relevo à transmissão de conhecimentos.	1	2	3	4	5
32. Relaciono a baixa afetação dos professores à escola com a ocorrência de indisciplina.	1	2	3	4	5
33. Relaciono a falta de relações personalizadas com o surgimento de comportamentos de risco.	1	2	3	4	5

Agradecimento final

Agradece-se muito a sua colaboração na resposta a este questionário. Com a sua colaboração poder-se-á desenvolver a pesquisa sobre a temática através de informações fidedignas e contribuir para o alargamento dos estudos científicos nesta matéria. Muito Obrigada,

(Natércia Anunciação)

Anexo 2 – Excertos da Entrevista

Professores	Importância das iniciativas que relacionam a escola e os pais ou encarregados de educação com a prevenção de comportamentos de risco. Conhecimento/participação em algum projeto com esta orientação.	Descrição do projeto.
P1	Sim, considero importante. É de salientar que todas as iniciativas que a escola promove é uma forma de toda a comunidade escolar estar atenta a esta problemática. É importante os pais estarem atentos e dialogarem todos os dias com os seus filhos depois da escola. A escola tem e deve ter um papel muito importante no sentido de estar sobretudo atentos a qualquer situação de anormalidade sobretudo nos recreios. A escola deve promover iniciativas em parceria com algumas entidades, nomeadamente a GNR, para alertar, prevenir e denunciar às autoridades	Não participo em nenhum projeto com esta orientação.

	competentes estas situações de risco.	
P2	<p>Considero pertinente a comunicação e as iniciativas entre a escola e os pais/encarregados de educação, de forma a existir uma análise dos fatores associados aos comportamentos de risco ou desviantes manifestados pelos alunos.</p>	
P3	<p>Considero importantes as iniciativas que relacionam a escola e os pais ou encarregados de educação para a prevenção de comportamentos de risco.</p> <p>Os comportamentos de risco na escola é um fenómeno geral, verifica-se em todas as escolas e é transversal em termos de classe social, com diferentes graus de intensidade e gravidade.</p> <p>A indisciplina na sala de aula é uma das formas de violência escolar mais frequente. Manifesta-se através de comportamentos disruptivos e/ou perturbadores do funcionamento da aula e em comportamentos de provocação, desafiadores em relação à autoridade do professor, passando por agressões verbais e físicas entre alunos.</p> <p>Outro tipo de comportamento de risco na escola é o bullying, uma forma de agressão em que um ou</p>	<p>Neste momento não participo em nenhum projeto com esta orientação.</p>

	<p>mais alunos repetidamente e intencionalmente, intimidam, assediam ou ferem uma vítima.</p> <p>Muitas das vezes os pais não têm conhecimento de que os seus filhos são vítimas ou agressores, o que não lhes permite agirem de forma a tomarem medidas para evitar este tipo de situação. Por isso é muito importante a dinamização de ações de informação/formação para os pais e para a comunidade em geral.</p> <p>Os pais e encarregados de educação têm um papel muito importante, são eles os primeiros e mais relevantes modelos de comportamento para os seus filhos. Daí que a violência na escola só poderá ser evitada se toda a comunidade educativa se empenhar em fazê-lo, promovendo um ambiente de respeito, afeto, liberdade de expressão, isto é cidadania.</p>	
P4	<p>Considero muito importantes as iniciativas e atividades que fomentam a relação entre a escola e os pais/encarregados de educação, no sentido de prevenir comportamentos de risco, pois só com a colaboração das famílias será possível minimizar ou melhorar essas condutas.</p>	<p>Faço parte de um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (G.A.A.F.), no qual sou mediadora socioeducativa, em que temos como um dos objetivos principais a prevenção de comportamentos de risco (absentismo, indisciplina, abandono escolar, etc.). Este grupo de trabalho</p>

		<p>atua diretamente com os alunos, em turmas, em pequenos grupos e individualmente, desenvolvendo programas de Competências Pessoais e Sociais (C.P.S.); articulando diretamente com os professores titulares de turma, D.T.'s, coordenadores de escola e direção do Agrupamento.</p> <p>Desenvolvemos igualmente projetos nas escolas, apoio direto às famílias em questões socioeconómicas, encaminhamentos sociais, apoios psicossociais, visitas domiciliárias, sessões parentais temáticas, informativas e de sensibilização, relativas a várias áreas da interação pais/filhos. Estas ações preveem a participação das técnicas do GAAF e/ou elementos externos especialistas nas áreas temáticas a abordar. O objetivo destas sessões é fomentar a participação ativa e responsável dos pais/encarregados de educação, de forma a combater</p>
--	--	---

		<p>a exclusão social e os comportamentos de risco dos alunos e das suas famílias, promovendo um “cultura de escola” que favoreça o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, o seu bem-estar e conseqüentemente o seu sucesso escolar.</p> <p>Relativamente aos projetos de C.P.S. que realizamos em turma e em pequenos grupos, temos como objetivos gerais uma melhor socialização e integração dos alunos na comunidade escolar.</p> <p>Desenvolvemos atividades mais lúdicas, atividades de expressão plástica, dramática, desenvolvimento da criatividade, da leitura e da escrita, entre outras; tendo como objetivos uma melhor socialização entre os pares, fomentar o gosto pela escola/motivar a participação escolar, estimular os alunos para novas aprendizagens, promover o desenvolvimento da linguagem, desenvolver o respeito e a responsabilidade.</p> <p>Pretende-se com estas atividades alcançar um</p>
--	--	---

		<p>conhecimento e integração das rotinas escolares de forma a permitir o desenvolvimento das aprendizagens e a aquisição de competências. Pretende-se também que os alunos adquiram um aumento de autoconfiança que permita futuramente uma integração com sucesso a nível social e que consigam obter conhecimentos que lhes permitam ter sucesso escolar.</p>
--	--	---

Anexo 3- Resumo de Teste de Hipótese

Resumo de Teste de Hipótese

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	As categorias definidas por Género = Feminino e Masculino ocorrem com probabilidades 0,5 e 0,5.	Teste Binomial de Uma Amostra	,000 ¹	Rejeitar a hipótese nula.
2	As categorias de Idade ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000 ¹	Rejeitar a hipótese nula.
3	As categorias definidas por Leciona em estabelecimentos de ensino público de agrupamento TEIP? = Sim e Não ocorrem com probabilidades 0,5 e 0,5.	Teste Binomial de Uma Amostra	,000 ¹	Rejeitar a hipótese nula.
4	As categorias de Habilitações Académicas ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000 ¹	Rejeitar a hipótese nula.
5	As categorias de Situação Profissional ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000 ¹	Rejeitar a hipótese nula.
6	As categorias de Tempo de Serviço ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000 ¹	Rejeitar a hipótese nula.
7	As categorias de 1- A relação do Professor com os alunos é um dos fatores de proteção de comportamentos de risco nas crianças. ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000 ¹	Rejeitar a hipótese nula.
8	As categorias de 2-A relação do Professor com os alunos é um dos fatores decisivos nos comportamentos de risco das crianças. ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000 ¹	Rejeitar a hipótese nula.
9	As categorias de 4- É função do Professor intervir indiretamente, dentro e fora do espaço da aula, face a comportamentos de risco por parte dos alunos. ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000 ¹	Rejeitar a hipótese nula.
10	As categorias definidas por 5- Preocupo-me com o sucesso escolar dos meus alunos. = Concordo Fortemente e Concordo ocorrem com probabilidades 0,5 e 0,5.	Teste Binomial de Uma Amostra	,000 ¹	Rejeitar a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05.

¹Lilliefors Corrigido

Resumo de Teste de Hipótese

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
24	As categorias definidas por 19- Estabeleço uma relação próxima com os alunos de forma a poder intervir. = Concordo Fortemente e Concordo ocorrem com probabilidades 0,5 e 0,5.	Teste Binomial de Uma Amostra	,245 ¹	Reter a hipótese nula.
25	As categorias de 20- Considero que um aluno que se apresenta regularmente sujo e se comporta de forma desleixada tem maior propensão para comportamentos de risco. ocorrem com probabilidades iguais.	este Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000 ¹	Rejeitar a hipótese nula.
26	As categorias de 21- Relaciono o sucesso escolar dos meus alunos com um ambiente familiar que se preocupa, cuida e apoia o aluno. ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000 ¹	Rejeitar a hipótese nula.
27	As categorias de 22-Considero que o insucesso escolar dos alunos, lhes causa desinteresse e desmotivação levando-os a comportamentos menos aceitáveis na sala de aula e fora dela. ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000 ¹	Rejeitar a hipótese nula.
28	As categorias de 23-Considero que a implementação do programa TEI na escola contribui para o sucesso escolar dos alunos. ocorrem com probabilidades iguais.	este Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000 ¹	Rejeitar a hipótese nula.
29	As categorias de 24-Considero as deficientes condições dos espaços exteriores e o reduzido número de profissionais levam à ocorrência de indisciplina fora da sala de aula. ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000 ¹	Rejeitar a hipótese nula.
30	As categorias de 25-Considero que quando a afetividade do aluno está afetada, este revela dificuldades na aprendizagem. ocorrem com probabilidades iguais.	este Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000 ¹	Rejeitar a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05.

¹Lilliefors Corrigido

Resumo de Teste de Hipótese

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
31	As categorias de 26- Considero que a existência de um Gabinete de Apoio ao Aluno é uma das medidas que ajuda na modificação de alguns comportamentos de risco. ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000 ¹	Rejeitar a hipótese nula.
32	As categorias de 27- Considero que quando os pais incentivam o aluno a resolver os conflitos por si só, desinteressando-se do processo, frequentemente ele concretiza-o recorrendo a atitudes menos corretas. ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000 ¹	Rejeitar a hipótese nula.
33	As categorias de 28- Considero que quando os pais não incentivam o aluno a resolver os conflitos por si só, ele abandona ou reconfigura a sua atitude, numa perspetiva mais correta. ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000 ¹	Rejeitar a hipótese nula.
34	As categorias de 29- Considero que a falta de planificação de aulas, com objetivos construtivos, atrativas, dinâmicas e ativas leva à indisciplina na sala de aula. ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000 ¹	Rejeitar a hipótese nula.
35	As categorias de 30- Considero importante receber formação que me permita prevenir e resolver comportamentos de risco. ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000 ¹	Rejeitar a hipótese nula.
36	As categorias de 31- Considero que a disciplina "Gestão do Comportamento" contribui para o crescimento pessoal/social dos alunos a fim de evitar comportamentos de risco. ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000 ¹	Rejeitar a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05.

¹Lilliefors Corrigido

Resumo de Teste de Hipótese

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
37	As categorias de 32-Considero que a função, da escola, de socialização tem-se perdido dando maior relevo à transmissão de conhecimentos. ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000 ¹	Rejeitar a hipótese nula.
38	As categorias de 33-Relaciono a baixa afetação dos professores à escola com a ocorrência de indisciplina. ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000 ¹	Rejeitar a hipótese nula.
39	As categorias de 34-Relaciono a falta de relações personalizadas com o surgimento de comportamentos de risco. ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000 ¹	Rejeitar a hipótese nula.
40	As categorias de 35-Relaciono a falta de apoio aos alunos com dificuldades e a fraca oferta de atividades socioculturais com comportamentos de risco. ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000 ¹	Rejeitar a hipótese nula.
41	As categorias de 36-Considero o castigo o método mais eficaz no combate à indisciplina. ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000 ¹	Rejeitar a hipótese nula.
42	As categorias de 37-Trabalho mais com os bons alunos, os que não dão problemas do que com os alunos problemáticos. ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000 ¹	Rejeitar a hipótese nula.
43	As categorias de 38-Aplico na minha turma metodologias que promovem a autoconfiança, autoestima e assertividade. ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000 ¹	Rejeitar a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05.

¹Lilliefors Corrigido