

Ana Patrícia Azevedo Oliveira

Diagnóstico do meio escolar do concelho da Maia:

A perspetiva dos agentes educativos



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2018

Ana Patrícia Azevedo Oliveira

Diagnóstico do meio escolar do concelho da Maia:

A perspetiva dos agentes educativos



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2018

Ana Patrícia Azevedo Oliveira

Diagnóstico do meio escolar do concelho da Maia:

A perspetiva dos agentes educativos

Assinatura: _____

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, cumprindo os requisitos para a obtenção do grau de mestre em Psicologia da Justiça, sob a orientação da Professora Doutora Sónia Caridade.

Resumo

A escola afigura-se como uma instituição indispensável à aquisição de aprendizagens, ao desenvolvimento dos indivíduos e à promoção individual do direito à educação, cabendo ainda a transmissão de normas e padrões comportamentais. Neste sentido, compete às escolas, direções e profissionais do ensino conhecerem a realidade em que estão inseridos, para conseguir auxiliar os seus alunos no seu desenvolvimento individual, crítico e cívico. Os objetivos desta investigação prendem-se em captar as perceções dos profissionais do ensino, professores e não professores, sobre o meio escolar e o meio envolvente, o funcionamento interno e externo e as principais características dos comportamentos problemáticos apresentados pelos alunos. Para tal foi desenvolvido um estudo exploratório, através da administração *online* do questionário Diagnóstico do Meio Escolar (DME), a uma amostra de 54 profissionais do ensino, com idades compreendidas entre os 35 e os 65 anos de idade ($M= 50.4$; $DP= 7.1$). Em termos de resultados, os participantes descreveram o meio físico de uma forma positiva, apontando, no entanto, a necessidade de se criarem novos espaços de lazer e desportivos; melhorar a eficácia do controlo das entradas e saídas dos alunos e aumentar o número de profissionais do ensino; o envolvimento dos pais e a sua participação na educação dos seus filhos foi descrita como sendo razoável, assim como os comportamentos adotados pelos alunos. Pretende-se com este estudo sensibilizar para a importância de se propiciarem as mudanças nas práticas educativas e no próprio comportamento dos alunos, prevenindo assim o comportamento desviante.

Palavras-chave: Meio Escolar; Diagnóstico escolar; Comportamentos; Profissionais do ensino.

Abstract

The school seems to be an indispensable institution for the acquisition of learning, for the development of individuals and for the individual promotion of the right to education, as well as the transmission of norms and behavioral patterns. In this sense, it is the responsibility of schools, directions and teaching professionals to know the reality in which they are inserted, in order to help their students in their individual, critical and civic development. The objectives of this research are to capture the perceptions of teaching professionals, teachers and non-teachers, about the school environment and the environment, the internal and external functioning and the main characteristics of the problematic behaviors presented by the students. To do this, an exploratory study was conducted through the *online* administration of the questionnaire, "Diagnosis of the School Environment (DME)", to a sample of 54 teaching professionals, aged between 35 and 65 years of age ($M= 50.4$; $SD=7.1$). The results obtained reveal that the physical environment was perceived in a positive way, pointing out, however, the need for new leisure and sports spaces; better control of entry and exit of pupils and increase in the number of teaching professionals. Also the involvement of parents and their participation in the education of their children is perceived as reasonable, as well as the behaviors adopted by the students. The disclosure of these data may provide changes in the educational practices and in the students' own behavior.

Keywords: School Environment; School Diagnosis; Behaviors; Teaching professionals.

Agradecimentos

Em primeiro lugar quero agradecer à minha orientadora Professora Doutora Sónia Caridade pela orientação, pelo apoio, paciência e incentivo para que conseguisse concluir esta etapa tão importante e especial no meu percurso académico.

À Universidade Fernando Pessoa e a todos os professores que contribuíram através dos conteúdos académicos, compreensão e disponibilidade.

Agradeço a todos os profissionais do ensino e instituições de ensino que participaram neste estudo.

À minha mãe por ser maravilhosa, lutadora e a cima de tudo uma fonte de inspiração... um exemplo. Agradeço-te por me dares a possibilidade de concretizar este meu desejo académico como muitos outros. Por me teres incentivado dia após dia a seguir tudo aquilo que me fizesse mais feliz e realizada, sem me impor um caminho. Por seres sempre o meu porto seguro, pela dedicação e motivação mesmo nos momentos mais difíceis. Pelo abraço, pelas confidências, por todo o esforço e paciência, por acreditares que conseguia, pelos pequenos grandes gestos e por todo o amor único que sempre nos unirá.

À minha avó por sempre valorizar todos os pequenos passos, por sentir orgulho em cada vitória minha, por acreditar que era capaz, por todo o amor e pela tua presença... numa definitiva ausência! Sinto-te como se estivesses do meu lado a amparar-me e a guiar-me para nunca desistir. Obrigada por seres tão especial. Será sempre um até já!

Ao meu avô por me fazer perceber que mesmo quando caímos nunca podemos ter medo de nos levantar, que desistir nunca será opção. Por todos os ensinamentos, partilhas e pelas horas a fio que me contavas as histórias de infância. Amo-vos!

À minha irmã de coração por todos os momentos que passamos juntas durante estes 9 anos, pelas memórias que guardo da nossa adolescência, da partilha, por ouvires os meus desabafos, pela luta para juntas conseguirmos chegar a este momento de conclusão do nosso mestrado! Orgulho-me de poder dizer obrigada minha grande amiga, Vanessa!

Agradeço aqueles amigos que me acompanham desde o secundário e aqueles que foram surgindo e acompanharam cada conquista minha. Porque vocês sabem o quanto vos agradeço por me proporcionarem sempre experiências, cumplicidade e acima de tudo uma união incrível ano após ano, Obrigada!

Índice

Introdução.....	11
Parte I- Contextualização Teórica.....	14
Capítulo I- A escola contemporânea: as especificidades e desafios.....	14
1.1. A Escola e o meio escolar.....	15
1.1.1. As especificidades da escola.....	18
1.1.2. Características físicas do meio escolar.....	21
1.1.3. Comportamentos dos alunos em contexto escolar.....	25
1.1.4. Contributo da psicologia da justiça.....	29
1.1.5. A articulação da escola com a família.....	32
1.2. A intervenção em meio escolar.....	35
Parte II- Componente Empírica.....	40
Capítulo II- Estudo Empírico.....	40
1. Objetivo geral e específicos.....	41
2. Método.....	41
2.1. Participantes.....	42
2.2. Materiais.....	44
2.3. Procedimento.....	45
3. Apresentação dos resultados.....	46
3.1. Caracterização dos meios escolar e envolvente.....	46
3.2. Caracterização da dinâmica de funcionamento interno e externo da escola.....	50
3.3. Caracterização da conduta dos alunos na escola.....	57
4. Discussão dos resultados.....	62
5. Conclusões.....	72
Referências.....	77
Anexos.....	88
Anexo A- Protocolo de Investigação (DME)	

Índice de Tabelas

Tabela 1- Dados sociodemográficos dos participantes	43
Tabela 2- Resultados obtidos sobre as percepções acerca do meio escolar e envolvente.....	47
Tabela 3- Resultados obtidos sobre a organização/ qualidade dos espaços.....	48
Tabela 4- Resultados obtidos sobre as condições estruturais da escola para o nº de alunos.....	48
Tabela 5- Resultados obtidos sobre estabelecimentos comerciais/ industriais (num raio de cerca de 2 km).....	49
Tabela 6- Medidas apontadas pelos inquiridos para o melhoramento das condições da escola.....	50
Tabela 7- Resultados obtidos sobre as percepções acerca da dinâmica de atividades extracurriculares desenvolvidas na escola.....	51
Tabela 8- Resultados obtidos sobre o desenvolvimento de iniciativas com outras instituições.....	51
Tabela 9- Acontecimentos extra curriculares, sugeridos pelos inquiridos, potenciadores do envolvimento conjunto e com carácter dinamizador da escola.....	52
Tabela 10- Resultados obtidos sobre o envolvimento dos pais.....	53
Tabela 11- Resultados obtidos sobre o envolvimento comunitário.....	54
Tabela 12- Resultados obtidos sobre o sistema de medidas disciplinares.....	55
Tabela 13- Medidas sugeridas pelos inquiridos para potenciar o sistema disciplinar.....	56
Tabela 14- Resultados obtidos sobre as características/ comportamentos dos alunos.....	57
Tabela 15- Resultados obtidos sobre as percepções acerca do absentismo escolar	58
Tabela 16- Principais problemas de comportamentos identificados pelos inquiridos.....	59
Tabela 17- Principais incivilidades identificadas pelos inquiridos.....	60
Tabela 18- Resultados obtidos sobre as percepções acerca do comportamento dos alunos nos últimos 5 anos.....	60

Tabela 19- Principais medidas identificadas pelos inquiridos para combater os problemas de condutas dos alunos em contexto escolar.....	61
Tabela 20- Principais medidas identificadas pelos inquiridos para combater/ prevenir os problemas de condutas dos alunos no contexto escolar.....	62

Introdução

A escola apresenta-se como um espelho da sociedade refletindo todas as transformações que vão ocorrendo, mas também superando as dificuldades constantes do dia-a-dia. Deste modo, é nas escolas que as crianças investem o seu tempo através da participação em atividades educativas e em tempos livres (e.g., hora do recreio), sendo este um ambiente em que de forma estruturada e pedagógica, são desenvolvidas as capacidades cognitivas, psicológicas e sociais (Dessen & Polonia, 2007).

Com a presente investigação pretendemos captar a perspetiva dos profissionais do ensino acerca do meio escolar e envolvente, o seu funcionamento interno e externo, os indicadores e os principais comportamentos problemáticos apresentados pelos alunos. As investigações na área social são cruciais para a perceção das realidades em que as escolas estão inseridas, as suas características e as suas interações. Neste sentido, os conflitos e as várias problemáticas que ocorrem entre os jovens nos contextos escolares (e.g., violência, indisciplina), têm-se revelado cada vez mais frequentes, influenciando tanto o comportamento dos alunos como o próprio funcionamento da escola.

A violência e a indisciplina são comportamentos que facilmente são identificados como práticas recorrentes no quotidiano de várias escolas, o que pode provocar a rutura da vinculação social, através do uso de atos como a força e agressividade (Sposito, 2013). É notório que estas problemáticas, afetam os jovens no seu contexto escolar, sendo produtores de várias consequências negativas para o bom funcionamento da escola (Caridade, Nunes, & Sani, 2015).

Assim, a indisciplina é apontada como um dos comportamentos apresentados pelos alunos e neste sentido, deve ser estudada de acordo com as necessidades de cada grupo e não se limitar a ser percecionada de uma forma generalizada, uma vez que

também têm implicações na forma como é feita a organização da escola ao nível administrativo e das próprias salas de aula, muitas das vezes com influência de grupos provenientes de fora da escola, da comunidade local e da sociedade (Jesus & Maia, 2010). Desta forma, devem ser colocadas questões relacionadas com fatores como o meio físico, a arquitetura e os espaços paisagísticos que são cruciais no funcionamento do estabelecimento de ensino e no desenvolvimento dos seus alunos. Quando as escolas têm ao seu dispor uma boa infraestrutura, ambientes ricos em diversidade, amplos e agradáveis proporcionam uma melhor qualidade de aprendizagem e bem-estar aos alunos (Nascimento & Orth, 2008).

A literatura documenta a importância dos espaços físicos no comportamento dos alunos, bem como a necessidade imperativa de se proceder a uma avaliação das escolas. Como tal é possível perceber-se alguns pontos pelos quais a avaliação da organização e gestão das escolas se deve debruçar, como a sua estrutura, os serviços administrativos, gestão dos recursos humanos e os planos de ação educativa (Afonso, 2009).

O presente estudo encontra-se estruturado em dois capítulos: o enquadramento teórico e o estudo empírico. No primeiro capítulo, é realizada a contextualização teórica de conceitos como a escola e o meio escolar, as especificidades da escola, as características físicas do meio escolar, os comportamentos dos alunos em contexto escolar, a articulação da escola com a família e a intervenção em meio escolar. No segundo capítulo, realiza-se a descrição do método, centrado na avaliação do contexto escolar destas escolas, através da perceção dos profissionais do ensino, bem como toda a metodologia levada a cabo de acordo com todos os objetivos de trabalho, sendo uma mais-valia deste estudo a participação destes profissionais por se tratarem de agentes ativos no desenvolvimento e no processo educacional das nossas crianças e jovens.

Por fim, a conclusão que abrange as reflexões sobre o estudo, assim como as suas implicações, limitações e sugestões para a realização de futuros estudos.

Parte I- Contextualização Teórica

Capítulo I- A escola contemporânea: as especificidades e desafios

1.1. A escola e o meio escolar

A escola é, na sua generalidade, uma instituição social que, invariavelmente, se encontra relacionada com o contexto socioeconómico e político, onde através da sua organização e estrutura de ensino reforça os objetivos e interesses dos grupos sociais economicamente diferenciados (Nunes, 2000).

Como tal a sua inserção na sociedade é indispensável na promoção do direito à educação. De acordo com Camacho, Tomé, Matos, Gamito e Diniz (2010), a escola é a responsável pela transmissão de normas e padrões comportamentais, tendo um papel fundamental no processo de socialização das crianças e dos adolescentes.

Desta forma, os estabelecimentos de ensino têm como missão o combate das desigualdades sociais e a promoção individual na aquisição de valores para a sua inserção na comunidade. Bezerra, Sena, Dantas, Cavalcante e Nakayama (2010), defendem que as escolas são instituições educativas por excelência que devem ter em si próprias uma parte integrante na comunidade.

Por este motivo, estas instituições não se devem limitar apenas à transmissão de conhecimentos, mas sim a orientar os seus alunos a desenvolverem tanto a sua autonomia como o seu lado crítico, sendo um local propício para o reforço de sentimentos, tais como afetos, valores, normas, modelos culturais e coesão social (Klein & Pátaro, 2008).

Apesar de esta ser uma tarefa difícil é também uma das mais importantes, sendo indispensável a preparação dos alunos, professores e dos próprios pais para uma convivência saudável, ultrapassando desta forma as possíveis limitações do meio envolvente (e.g., conflitos interpessoais). Esta ideia é reforçada pelas autoras Nunes Caridade, e Sani (2015), que consideram que a escola é uma fonte que tanto pode afetar como ser afetada pelo próprio meio escolar, influenciando os comportamentos de todos

os que a frequentam, criando perceções específicas tanto no seu funcionamento como de todos os que lá trabalham.

Deste modo, são os estabelecimentos de ensino os principais mentores de muitas das mudanças individuais e onde cada indivíduo aprende a lidar com o ambiente em que está inserido, sendo ao mesmo tempo de extrema importância no seu desenvolvimento humano. Além disso, o autor Bronfenbrenner (1996, p.5) defende “(...) é o processo através do qual a pessoa desenvolve e adquire uma conceção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou restituíram aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo” (Bronfenbrenner, 1996, p. 5, citado por Martins & Szymanski, 2004).

Seguindo esta ideia, o mesmo autor apresenta na sua teoria ecológica uma perspetiva mais contextualizada deste desenvolvimento, reforçando os ambientes naturais como o microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. A nível do microsistema, este segue um padrão de atividades e relações interpessoais onde o indivíduo experiêcia um determinado ambiente com características específicas físicas e materiais. Deste modo, surgem algumas conclusões remetendo para o facto de ambientes como escolas ou infantários ou até mesmo o contexto familiar serem uma esfera em que as interações ocorrem de uma forma presencial direcionada para o microsistema, onde as interações apenas seguem um padrão de vinculação que progride e persiste no tempo e onde estes vínculos criam mudanças ao nível comportamental e desenvolvimental. Quanto ao mesossistema este remete para um inter-relação entre dois ou mais ambientes em que os indivíduos participam de uma forma ativa, podendo aumentar a partir do momento que façam parte de novos ambientes. Segue-se o exossistema onde

contrariamente ao mesossistema, o indivíduo em desenvolvimento não participa ativamente, podendo por este motivo ocorrer acontecimentos no seu ambiente que possam afetá-lo (e.g., rede de amigos dos pais). Para finalizar, o macrosistema cria uma rede de interconexões com todos os outros ambientes (Bronfenbrenner, 1996, citado por Martins & Szymanski, 2004).

Deste modo o desenvolvimento humano, para além de fortalecer o papel fundamental da escola na aquisição do saber, também favorecer a função de extrema importância que a família ocupa. À família cabe em consonância com a escola, ampliar a aprendizagem das suas crianças, através das vivências e das experiências individuais, coletivas e familiares, desenvolvendo as suas interações enquanto pessoa, transmitidas ao longo da sua formação, dos cuidados prestados, bem como na envolvimento dos pais no seu percurso escolar (Dessen & Polonia, 2007).

Por outro lado, o meio escolar, as imediações, espaços interiores e exteriores, são ambientes potenciais de risco, que despoletam comportamentos desadequados, delinquentes e violentos, muitos deles dando origem aos primeiros contactos com experiências desajustadas (e.g., consumo de substâncias, insucesso escolar, comportamentos sexuais de risco, *bullying* e violência no namoro) com os seus grupos de pares, sob a influência do ambiente ou do próprio grupo. O mesmo autor, indica que como forma de minimizar esta influencia com contornos negativos no desenvolvimento dos alunos, devem ser criadas alternativas, como atividades onde a escola passe a ser vista como um local para investir o seu tempo, atendendo às suas necessidades e contextos, fomentando as relações sociais de qualidade, autonomia, individualidade, respeito pelos outros e valorização dos seus próprios parceiros sociais (Roeser, 2015).

Para finalizar a avaliação das escolas é um instrumento fundamental pelo seu carácter administrativo e pedagógico. A própria autoavaliação dá a possibilidade de haver uma maior abertura para o desenvolvimento individual e coletivo de todos os profissionais que fazem parte deste núcleo. Este mecanismo, quando utilizado, dá a possibilidade de as instituições de ensino ter ao seu dispor um relatório com os parâmetros e matrizes que identificam quais as alterações necessárias, mas também ajustar o seu funcionamento de acordo com o seu quotidiano. Aliás, a implementação deste mecanismo implica um sistema de recolha de dados rigoroso, análise e tratamento de toda a informação, onde o principal princípio é o de construir indicadores úteis para a promoção de um ensino com qualidade (Fialho, 2009).

1.1.1. As especificidades da escola

Neste ponto, procurar-se-á efetuar uma análise mais centrada em todos os processos que ocorrem em diferentes contextos escolares. Seguindo esta ideia reflexiva, Russo (2007), refere que à escola, instituição social, cabe-lhe parte do papel no processo de formação do indivíduo enquanto um sujeito social. Esta ideia reflexiva foi também seguida por Klein e Pátaro (2008), que apontam o facto de como a escola tem uma função social, essencial na formação de novos cidadãos, onde os valores eleitos pela sociedade serão transmitidos e construídos em função das ações educativas.

Acrescenta-se ainda os novos desafios que foram surgindo, como a globalização, onde as modificações que ocorreram nos últimos anos nas escolas, afetaram a forma como estes indivíduos se veem a si próprios. Sendo assim quando socializamos e interagimos uns com os outros, assumimos uma determinada pertença a um grupo, com tudo o que ele abrange, como comportamentos, atitudes e condutas. Além disso,

encetamos relações com pessoas com as quais nos identificamos, adotando comportamentos de reciprocidade para com as mesmas (Borsa, 2007).

Neste sentido Carneiro (2008), expõe que a educação faz parte de um processo onde se inserem todas as dinâmicas entre as ações e relações das pessoas e dos grupos que fazem parte deste processo, associando-se a este mecanismo a produção de transformações sociais mantendo a sociedade estratificada.

Conforme Diogo (2010a), a realidade educacional, assim como as atividades de gestão passam pelas ações administrativas que estão cada vez mais focadas nos gestores, que apenas destacam o seu poder e não acompanham as desigualdades de oportunidades face à educação.

Ao longo dos anos verificou-se que o ambiente escolar tem contribuído para o aumento do risco de condutas antissociais (Gequelin & Carvalho, 2007). Neste ponto, cabe às instituições de ensino reconhecer este tipo de comportamentos, adotando medidas que promovam de forma precoce a sua prevenção e intervenção.

Por conseguinte, a existência de um sistema precário ao nível de recursos humanos, gestão, má organização escolar ou carência relacional entre alunos e professores, constituem alguns dos problemas que persistem com a emergência das escolas “massificadas”, onde a perceção que os jovens têm das aulas, como uma obrigação que se fortalece com a escolaridade obrigatória, acaba por distancia-los dos seus interesses e objetivos. O mesmo autor aponta que o reforço desta ideia deve-se a conteúdos programáticos extensos, aulas massudas, cansativas e à visão dos professores como “fontes” de conhecimento, limitando o acompanhamento individual e diferenciado em que cada aluno se encontra e posteriormente à crise na relação entre os jovens, professores e a própria escola (Parreiral, 2009).

Advir ainda o facto de algumas instituições de ensino sofrerem a pressão dos rankings das escolas, pressionando os alunos para a obtenção de bons resultados, sem terem em atenção os níveis diferenciados de aprendizagem em que se encontram (Fialho, 2009).

Cabe por isso às escolas emergirem, num trabalho que se demarque pela coordenação coletiva de todos os profissionais do ensino e do próprio aluno. Profissionais especializados, como a direção, a orientação vocacional, a coordenação e supervisão pedagógica, são essenciais no trabalho que desempenham em conjunto. Por outro lado, a administração escolar deve atuar como mediadora de todos os interesses que se vão manifestando na educação, onde o seu trabalho poderá passar tanto pela conservação como pela transformação da ordem social, ou seja, na superação de uma sociedade tida por classes. Além disso, a administração escolar precisa de ter bem presente os seguintes pontos: a natureza da própria escola, os objetivos, princípios, métodos e técnicas (Paro, 2009).

Para atingirem os seus objetivos educativos, as escolas para além dos meios operacionais devem pensar nas necessidades que enfrentam e nos seus espaços de aprendizagem (e.g., as salas de aula). Além disso, a evidente ambivalência do jovem/aluno entre as regras escolares e as exigidas pelos professores, provoca uma sobreposição entre o conceito de ser jovem e as suas interações e valores perante o seu grupo, tal como na sua procura incessante em se integrar e afirmar enquanto seres individuais nos grupos (Parreiral, 2009).

Aos professores, pelo contacto diário que estabelecem com os alunos, compete a criação de estratégias que permitam detetar comportamentos como de desafio, confrontos, agressividade, falta de respeito com os colegas e funcionários, indisciplina e

degradação tanto do material da sala de aula como das imediações da escola. Aliás, certos comportamentos como a indisciplina acabam por criar um certo estigma, gerando atos repetidos, remetendo para o início de uma carreira delinvente no exterior da escola, surgindo desta maneira subculturas opostas das defendidas pelas instituições (Carvalho & Gequelin, 2007).

Neste sentido, a escola deve reunir junto do seu núcleo de profissionais as competências necessárias, para serem estipulados objetivos e resultados, favorecendo uma quebra na fronteira entre a escola e a comunidade.

1.1.2. Características físicas do meio escolar

Ao longo dos anos as instalações e as características arquitetónicas das escolas sofreram algumas alterações, assim como a própria gestão, entre as quais a unificação das escolas em agrupamentos. Os problemas relacionados com questões como paisagísticas, arquitetónicas, distribuições dos espaços (e.g., condições dos edifícios e segurança) e as salas de aula, como principal espaço escolar, passou a ser pensada e estruturada para um maior desenvolvimento das atividades escolares, uma vez que é neste local que se estabelecem as relações entre o conceito de ensinar e o de aprender, como tal este local tem que oferecer as condições mínimas para todos os que usufruem do espaço (Monteiro & Silva, 2015).

Nesta linha de pensamento, o autor Jeffery (1999, citado por Pimenta & Nunes, 2017) debruçou-se sobre esta problemática, criando um modelo que intitulou de *Crime Prevention Through Environmental Design* (CPTED), em que o principal objetivo era o de alcançar um *design* que pudesse ser alterado de forma a melhorar questões como a segurança e a qualidade de vida. Este modelo tem sido aplicado em diferentes contextos

(e.g., habitações, empresas e estabelecimentos de ensino), com o intuito de se obter um consenso sobre os elementos que são potenciais geradores de condutas inadequadas, para posteriormente preveni-las. Acompanhando a inovação deste modelo, escolas, empresas e até habitações têm sofrido várias mudanças como forma de otimizar todo o seu funcionamento (Schneider, Walker, & Sprague, 2000, citados por Pimenta & Nunes, 2017).

Seguindo as implicações deste modelo nos espaços, as escolas que por natureza são um local privilegiado pelas crianças, devem alcançar as ferramentas necessárias para a criação de boas condições ao nível da construção, organização e ocupação dos edifícios, deixando de parte a visão de se tratar apenas de um lugar (Pinto, 2007).

Assim sendo, o espaço escolar é um dos elementos que merece especial atenção, no que se refere à dinâmica que os estudantes estabelecem com o próprio ambiente, sendo necessária uma constante reestruturação, como forma de facilitar a interação entre o espaço físico, as atividades pedagógicas e os seus comportamentos. Além disso, o aproveitamento dos espaços, o restauro das infraestruturas e a criação de áreas livres, ao longo dos últimos anos tem sido alvo de uma maior preocupação, perante a quantidade/qualidade dos cuidados e manutenção dos equipamentos associados a uma melhor qualidade de vida das crianças (Elali, 2003).

De uma forma geral, este interesse surgiu como consequência da redução de espaços ao ar livre, havendo por este motivo a limitação das interações e brincadeiras das crianças umas com as outras e conseqüentemente com os adultos que as rodeiam, restringindo a cumplicidade, a convivência e a falta de contacto, estímulo e o interesse pela natureza (e.g., atividades em horta), sendo esta a meta a ser atingida para favorecer o bem-estar, a troca de alegrias e emoções e o sentir (Gonçalves, 2012).

A gestão do próprio espaço escolar deve ser o foco para a obtenção e otimização da qualidade no ensino, em que a existência de pisos em madeira, ferro, cimento e recreios com reduzidos espaços verdes, ficam aquém daquilo que é tido como sendo essencial para um ambiente proporcionador de excelência. Sendo que muitos dos fatores externos podem ser potenciais barreiras no processo de aprendizagem/ensino, contemplando o impacto que falhas arquitetónicas, nomeadamente barreiras físicas, tem na vida académica dos alunos com necessidades especiais (Schmidt & Magro, 2012).

Consequentemente algumas das alterações nos espaços escolares que se tem vindo a verificar nos últimos anos, demonstram uma maior ponderação na inclusão de todos os alunos e principalmente, demonstram a vontade de mudança e evolução, como é visível através da implementação das novas tecnologias nas práticas curriculares (e.g. quadros interativos). Conforme Amante (2011), as novas tecnologias nas escolas devem proporcionar novos métodos, em que a sua integração possibilite novas experiências de aprendizagem e uma educação baseada na investigação, pesquisa e construção do saber.

De salientar que são estes espaços que acabam por ser transformados pelos jovens em espaços sociais, atribuindo o seu próprio sentido, significado e enraizando as suas interações afetivas, carregadas de simbolismos e sentimentos. Tal se fortalece quando nas imediações das escolas existem espaços como cafés, salões de jogos ou bares com esplanadas. Como tal os jovens vivem experiências variadas e por vezes contraditórias e complexas, onde os seus valores e comportamentos acabam por lhes ser incutidos e transmitidos ao longo do seu desenvolvimento nos seus contextos familiares, nas suas interações entre grupos, pares, rivalidades e competições que “obrigam” estes indivíduos a estarem em constante reorganização, onde o contexto escolar acaba por impor normas sociais, que fortalecem a resistência, falta de empenho e motivação por parte destes

jovens (Lima, Pacheco, Esteves, & Canário, 2006).

Consequentemente, os agrupamentos de escolas vieram reforçar estes sentimentos por parte dos estudantes, uma vez que os colocam à prova e os deixam por sua própria responsabilidade na descoberta e satisfação das suas necessidades, havendo um forte distanciamento ao nível afetivo, relacional e de confiança por parte destes alunos. Além disso, a dinâmica destes agrupamentos seguem novos conceitos de gestão, reorganização e com órgãos próprios localizados em todas as escolas sede de cada agrupamento, enfatizando um notório retrocesso do sistema, a começar pelo aumento do número de alunos por escola, o reduzido número de funcionários e de professores encarregues de várias turmas, entre outros, que suscitam o aumento de críticas sobre a implementação deste método de estruturação das escolas (Lima, 2004).

A complexidade destas dificuldades sentidas por parte dos jovens tornaram-se ainda mais intensas, sendo um paradoxo que se distancia dos previstos benefícios, havendo apenas uma mais valia política no que toca à redução de gastos públicos direcionados para a educação. Assim, o aumento do tamanho dos agrupamentos e das dimensões dos espaços escolares, só contribuiu para a emergência de problemas relacionados com o rendimento organizacional, falta de proximidade, distanciamento dos alunos e a falta de autonomia das escolas (Lima, 2004).

Alguns destes motivos revelam as manifestações diferenciadas e fragmentadas dos grupos ao nível das interações e da organização, a título de exemplo a má articulação entre a coordenação dos mega-agrupamentos, as direções e os restantes profissionais, a ausência de relações de proximidade entre os órgãos da gestão escolar e os restantes elementos (e.g., professores, funcionários e encarregados de educação), dificuldades em avaliar os profissionais do ensino e muitas das vezes influência sobre estas avaliações por

parte do agrupamento sede e a falta de visibilidade dos apoios das equipas que pertencem às direções regionais (Sanches & Torres, 2015).

Desta maneira é essencial lembrar que os profissionais do ensino não se podem restringir apenas à formação já adquirida, pelo contrário devem estar em permanente atualização para fazerem face às diferentes problemáticas que encontram no seu dia-a-dia, mantendo-se atentos às realidades sociais e educativas, como dinamizadores de mudanças.

1.1.3. Comportamentos dos alunos em contexto escolar

Embora situações como indisciplina, incivildades, *bullying* e agressividade façam parte desde sempre de situações registadas nos estabelecimentos de ensino, a sua visibilidade por parte dos meios de comunicação tem aumentado e, segundo Sousa (2005), o motivo pelo qual torna a escola um palco de tensões, conflitos e agressões.

Por todos os aspetos acima referidos, a violência nas escolas inclui uma variedade de comportamentos como agressão, problemas de externalização, *bullying*, ameaça, intimidação, luta, roubo e vandalismo, sendo que a sua ocorrência pode ocorrer no interior e exterior das escolas (Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009). Neste sentido a violência é um problema sério, que não afeta apenas os envolvidos mas a comunidade em geral, uma vez que este tipo de comportamentos está associado a situações de insegurança, medo, humilhação e intimidação, entre outros, com potencial impacto no desenvolvimento individual, social e académico, assim como nas interações, relacionamentos e na integração social dos alunos (Parreiral, 2009).

Outro aspeto que deve ser tido em conta é a postura que as escolas apresenta perante estas situações. Limitar-se apenas a responsabilizar as famílias pelos

comportamentos dos seus educandos, não é solução. Independentemente das estratégias e métodos que possam ser utilizados para evitar esta problemática, a articulação entre as escolas, professores, outros profissionais do ensino, pais e outras entidades devem ter em consideração princípios como focalizar-se apenas na resolução do problema, criar a possibilidade de os próprios alunos apresentarem possíveis soluções para esta resolução, utilizar uma linguagem assertiva e certificar ações e iniciativas tanto a curto como a longo prazo para esta resolução (Parreiral, 2009).

Por outro lado, as agressões entre pares de forma contínua e intencional está associada a uma das problemáticas que tanto afeta o dia-a-dia das nossas escolas, o *bullying*.

O *bullying* e de acordo com o estudo do HBSC/OMS (*Health Behaviour in School Children*) em Portugal, os adolescentes que frequentam o ensino regular, apontam serem vítimas de *bullying*, definindo-se como uma ação em que um ou mais indivíduos agride fisicamente, verbalmente ou emocionalmente outro indivíduo (Matos et al., 2011).

Esta é uma questão recente a ser abordada pela literatura e segundo o mencionado por Sousa (2005), este é um fenómeno pautado por padrões repetidos de intimidação física e psicológica, cuja sua principal intenção é causar mau estar, dominar socialmente, fisicamente e psicologicamente a vítima. O mesmo autor defende que estas atitudes agressivas intencionais e repetitivas, em algumas das circunstâncias ocorrem sem motivo aparente, causando na vítima sentimentos de angústia e de desigualdade de poder, onde agressor prima por causar pânico, utilizar a força, a intimidação, ameaças, insultos e humilhações, como estratégias de exclusão das vítimas do grupo.

Torna-se essencial a atenção redobrada aos espaços exterior, como os recreios, por se tratar de um local pouco vigiado e propício à ocorrência de situações de *bullying*,

como tal não deve ser um lugar entregue aos alunos. Além disso, o *bullying* está associado a agressões e aos respetivos locais utilizados para esta prática, sendo de extrema importância as informações indispensáveis que tais locais possuem para uma devida intervenção e redução de tais atitudes violentas (Zequinão, Medeiros, Pereira, & Cardoso, 2016).

Apostar na sensibilização das comunidades educativas é a base para identificar este fenómeno, que se manifesta algumas das vezes de forma subtil, em que muitos dos agressores impõem o silêncio por parte das vítimas. Por isto a sua intervenção inicialmente deve debruçar-se sobre a formação e capacitação dos profissionais do ensino, mas também pela observação, divulgação e até exposição em congressos por parte destes profissionais, para se modificar realidades. Além disso, o reconhecimento e valorização de atitudes desadequadas, identificação de agressores e vítimas para um devido acompanhamento, conversas com os alunos e respetivas famílias sobre o tema e posterior orientação das próprias famílias, impulsionando uma interação familiar sobre este tipo de comportamento, para que facilmente este possa ser denunciado quer em contexto escolar quer em contexto familiar (Machado, 2011).

Além do referenciado, no caso dos agressores, a prática de comportamentos agressivos gera problemas como delinquência e dificuldades em estabelecerem relacionamentos. Ainda segundo Bradshaw (2015), um contexto escolar desfavorável está associado ao aumento do *bullying*, sendo que abordagens positivas, como a gestão do comportamento, demonstraram uma melhoria no contexto escolar e uma redução do *bullying*.

Ao analisarmos e ao tentar compreender todas as dinâmicas interligadas às situações de violência, chegamos a outro comportamento que afeta com grande

notoriedade as escolas, a indisciplina. Este padrão comportamental no ambiente escolar toma diferentes conotações, como ruturas/ tensões que acabam com as expectativas sobre boas condutas sociais, destacando-se ainda as queixas frequentes dos professores sobre as recorrentes “faltas de respeito” por parte dos alunos (Garcia, 2006).

Por outro lado, a exposição forçada dos alunos a obedecerem ao poder de autoridade, posição hierárquica superior, aos professores e ao estatuto intelectual e profissional no contexto de sala de aula, por vezes é sentido pelos alunos como uma barreira relacional, o que gera o seu desinteresse, falta de comunicação e a indisciplina. Motivo pelo qual os alunos não conseguem perceberem que a função do professor é a de orientá-los rumo ao conhecimento, as escolas devem reinventar um outro diálogo com estes alunos e não apenas destacarem as queixas dos professores sobre a falta de respeito dos alunos (e.g., palestras ou *role-plays* com troca de papéis) (Garcia, 2006).

Aliás, quando os alunos percebem interações com os professores como sendo de baixa qualidade, optam por apresentar uma postura mais distante e pouco recetiva, como reforço desta postura está a aplicação de provas orais ou teste sem aviso prévio, levando muitas das vezes a comportamentos de incivilidade. Isto é, as incivildades incidem sobre aquilo que é o conceito de indisciplina, ou seja, são condutas adotadas pelas crianças para se oporem às regras para a boa convivência. Congregam comportamentos desafiantes, que acabam por “corroerem” as regras e todo o sistema de vida social, não tendo necessariamente que “romper” com as regras, acordos e esquemas pedagógicos como a indisciplina, contudo limitam todas as expectativas benéficas para as condutas sociais, que por vezes acabando por desvalorizar tais comportamentos seguindo a ideia que desaparecem (Charlot, 2002).

É importante, no entanto reforçar que a constante ocorrência de incivildades

acabam por se transformar em crimes a longo prazo, sendo inegável que a escola quando testemunha atos de incivilidade deve atuar, para que aquele indivíduo se não orientado quando se tornar adulto continuará a perpetuar tais comportamentos (Almeida & Holanda, 2016).

Neste sentido, um envolvimento desajustado com os grupos de pares, é associado a comportamento de risco como o consumo de substâncias. Apesar de a venda de substâncias, como o álcool e o tabaco seja proibida a menores de 18 anos, tal não impede que continuem adquirir estes produtos. Além disso, a curiosidade, a pressão do grupo ou a obtenção de novas sensações leva aos primeiros consumos de droga, muitas das vezes através de grupos externos ao seu ciclo de amigos ou em locais frequentados pelos mesmos (Domingues et al., 2014).

Como tal, os educadores enfatizam que a qualidade de um bom ambiente escolar é um dos fatores protetivo deste tipo de comportamentos, incluindo ainda mudanças como priorizar o vínculo professor-aluno, a abertura para o envolvimento das famílias dos seus alunos, melhorar a integração entre a escola e a comunidade, momentos de reflexão sobre variados temas dentro e fora da sala de aula e a realização de atividades lúdicas (Moreira, Vóvio, & Micheli, 2015).

Embora conscientes das dificuldades inerentes à avaliação, avaliar este tipo de comportamentos, importa perceber o seu significado e motivações, sendo indispensável questionar-se a própria escola sobre a sua atuação e compreensão perante o problema.

1.1.4. O contributo da psicologia da justiça

A adolescência faz parte de um dos períodos mais controverso da construção da identidade e cada vez mais valorizado, em que sentimentos como a aceitação por parte

dos grupos de pares, pela sociedade ou comunidade académica, coloca as escolas no foco principal, tendo conotações negativas ou positivas na construção da identidade através do sucesso ou insucesso escolar, dos professores e dos pares (Gonçalves, 2010).

Considerando o fator anteriormente referido (i.e. adolescência), poder-se-á perceber que durante este período de desenvolvimento surgem muitos dos comportamentos desviantes (e.g., roubos, venda de drogas ou uso de armas), desajustados (e.g., faltar às aulas, *bullying*, agressividade e violência) e até mesmo os primeiros consumos de substâncias.

A ocorrência de comportamentos delinquentes são cada vez mais frequentes em programas de intervenção, focados nos fatores de risco (e.g., a pobreza, o baixo nível educacional, agressividade, consumo de substâncias ou baixa supervisão parental). Por isso a psicologia da justiça através dos contributos da criminologia, sociologia e psicologia, analisa os pressupostos inerentes aos desenvolvimento deste tipo de comportamentos e acima de tudo, procura perceber a sua origem (e.g., influenciados por grupos externos ou pelo meio envolvente). Além disso, a sua atuação e análise destas situações, permite não só identificar os ofensores mas também intervir com as vítimas através do apoio terapêutico e psicossocial (Gonçalves & Machado, 2011).

Sanches e Pereira (2010) consideraram que os julgamentos de justiça passam pela perceção individual, onde a autoridade acaba por ser determinante no reforço de comportamentos positivos perante o grupo. Assim, definiram que os julgamentos de injustiça perante a autoridade do professor e da própria escola são críticos para a ocorrência de comportamentos desviantes em muitos dos adolescentes. Apontando o facto de que quando estes grupos percecionam a autoridade de uma forma neutra, acabam por aceitar e cumprirem, um exemplo desta ideia, remete para professores que são mais

justos, veem as suas decisões e propostas aceites, o que gera representações positivas tanto a nível escolar como extraescolar.

Neste âmbito quando a intervenção da psicologia da justiça se centra na vítima, são avaliados e detetados os impactos e a natureza da violência exercida sobre a mesma, havendo, no entanto, obrigações legais, no caso de crimes públicos ou abusos sexuais a denúncia é obrigatória, podendo desta forma limitar a relação terapêutica por muitas das vítimas não se mostrarem dispostas a denunciar os atos de violência que sofreram. Enquanto que intervenção num domínio direcionado para o ofensor, centra-se na avaliação e intervenção de potenciais fatores de risco e de proteção que possam explicar tal conduta e se a sua manifestação é feita individualmente ou em grupo (Gonçalves, 2012).

Porém, em muitos dos casos de atos violentos em contextos escolares, as vítimas sentem-se desprotegidas, com receio e medo de possíveis represálias por parte do ofensor ou do próprio grupo, mentalizando-se que a melhor opção é a de não denunciar nem pedir ajuda a nenhum profissional, como forma de evitar o aumento da ocorrência de episódios de violência. Além disso, acabam por não expor os ofensores, colocando o técnico num dilema ético complexo, entre o cumprimento do seu dever profissional e o seu dever legal, que quando cumprido pelo profissional, pode reforçar o sentimento de desconfiança das vítimas ou até o abandono do processo terapêutico (Machado, 2004).

De realçar, que no que se refere aos comportamentos do tipo desviantes e antissociais, estes fazem parte de condutas com desvio às normas e expectativas sociais, seguindo um conjunto de ações que acabam por “romper” com as regras e acordos do contexto a que pertencem, por outro lado comportamentos de delito remetem para factos

que estão tipificados por lei, fazendo desta forma parte das condutas descritas como crime ou infração penal, passível de punição (Dias, Monteiro, & Farias, 2014).

Assim, a avaliação de jovens com comportamentos desviantes, obriga a que seja feita uma análise rigorosa de todos os seus contextos de socialização, enfatizando as suas dimensões de funcionamento e contextos (e.g., individual, familiar, ocupacional e social). Além disso, como complemento da avaliação do jovem, sempre que possível devem ser envolvidos os seus cuidadores, técnicos e professores (Nunes et al., 2015).

1.1.5 A articulação da escola com a família

O envolvimento da escola com as famílias dos seus alunos tem demonstrado benefícios ao nível da formação da identidade e aquisição de autonomia (Silva, Vicente, Ferreira, & Silva, 2015).

Considerando que a família é o primeiro agente de socialização, é nela que estão depositados todos os processos fundamentais para o desenvolvimento psíquico, estabilidade emocional e afetiva da criança. Se à família cabe a responsabilidade pelo desenvolvimento humano, à escola compete abrir o seu olhar perante a sociedade, através de ferramentas como a formação de cidadãos cívicos, conscientes das normas e princípios para ingressarem na sociedade (Roeser, 2015).

Tendo em consideração que a família está associada ao processo inicial de socialização, revela-se de extrema relevância os programas educativos escolares em parceria com as famílias. Desta forma, a interação da família com os profissionais do ensino, outros pais e com a comunidade educativa, beneficia a mediação das dificuldades dos seus educandos com os professores (e.g., na realização dos trabalhos de casa),

reforçando a importância da escola e todas as atividades que fazem parte do percurso académico (Epstein, 2010).

Como tal, quando as escolas implementam programas com parcerias bem definidas e desenvolvidas, as famílias tendem a envolverem-se com mais facilidade, mesmo as que são por norma mais afastadas, o que leva a que os alunos se esforcem mais, havendo uma melhoria no seu comportamento, concentração e na elaboração dos trabalhos de casa. Seguindo esta ideia reflexiva do autor Joyce Epstein (2004, citado por Pereira, 2011), definiu as seguintes categorias:

1. Parentalidade- ajudar as famílias a estabelecerem ambientes familiares propícios a apoiarem as crianças, criando condições que suportem a aprendizagem, de acordo com cada idade e nível de escolaridade.

2. Comunicação – fomentar a comunicação entre as escolas e as famílias, ou seja, escola-casa e casa-escola como via de troca de informações eficazes, claras e confiáveis acerca dos programas escolares e do próprio progresso dos estudantes.

3. Voluntariado – melhorar o recrutamento e elaboração/organização das atividades com a participação e ajuda dos pais na escola, para incentivar o envolvimento voluntário das famílias.

4. Aprender em casa- envolver as famílias na realização dos trabalhos de casa dos filhos ou de outras atividades, estabelecendo metas e objetivos a concretizar, encorajando o envio de trabalhos de casa por parte dos professores, como forma de os seus educandos partilharem conhecimentos, dúvidas e até debates sobre ideias ou temas relacionados com a matéria que está a ser lecionada.

5. Tomada de decisões- incluir as famílias como participantes no tomada de decisões escolares ou ao serviço da comunidade como representantes, incentivando a transmissão de informações aos elementos que representam.

6. Colaboração com a comunidade- coordenar e identificar os recursos e serviços para famílias, estudantes e a escola através de programas educativos, grupos comunitários, empresas, organizações culturais e civis ou universidades.

Epstein e Jansorn (2004, citados por Pereira, 2011) reforçam que os alunos em primeiro lugar aprendem em casa, na escola e nas suas comunidades. Aliás, a participação dos pais nas atividades educativas e no acompanhamento nos trabalhos de casa dos seus educandos, vigora o seu conhecimento sobre as matérias leccionadas, mas também todo o trabalho desenvolvido pelos professores, sendo um ponto de mudança na cooperação, intervenção e interesse na escolarização dos seus educandos, no seu sucesso ou insucesso e na evolução académica (Marcolan, Frighetto & Santos, 2013).

Resta ainda mencionar que é perceptível algumas entraves na relação das famílias com as escolas, nomeadamente, limites ao nível pedagógico, o que leva a que muitas escolas se queixem da ausência das famílias na vida escolar dos seus educandos, assim como as famílias por sentirem que as reuniões se destinam apenas aos professores fazerem queixa dos seus filhos, sem mencionarem a sua evolução, capacidades e desenvolvimento escolar (Silva, Vicente, Ferreira, & Silva, 2015).

A consequência mais comum deve-se ao facto de muitas das famílias serem pouco pró-ativa na educação e atividades escolares dos seus filhos (e.g., reuniões, datas comemorativas e saída das aulas), limitando o seu envolvimento parental. Diogo (2010b) defende que o envolvimento profissional e a própria correria do dia-a-dia limita os pais nas suas responsabilidade, obrigações e envolvimento enquanto encarregados de

educação, deixando os filhos entregues aos videojogos e à televisão, sem impor a sua autoridade de pais. A falta deste envolvimento parental trás consequências tanto ao nível cognitivo como afetivo, afeta a estabilidade emocional, promove dificuldades de concentração, desinteresse e desmotivação (Lima, Jesus, & Darienso, 2012).

1.2. A intervenção em meio escolar

A intervenção faculta através da reflexão e do conhecimento, a identificação dos alicerces necessários para em conjunto com os profissionais do ensino encontrarem as soluções para a gestão de comportamentos indesejados, tendo especial atenção as diferentes especificidades de cada instituição. Ora, é imprescindível investir no desenvolvimento de práticas, técnicas e ações que envolvam todos os profissionais, como forma de ajudar os alunos na superação de obstáculos e no progresso das suas capacidades (Soares & Sena, 2012).

Por outro lado, o apoio por parte de profissionais como os psicopedagogos e psicólogos permite capacitar os alunos com competências e recursos para a sua evolução ao nível das aprendizagens (Bisinoto, Marinho, & Almeida, 2011).

Torna-se pertinente a distinção destes dois tipos de profissionais. No que toca aos psicopedagogos o seu papel nas instituições escolares é fundamental, pela sua capacidade de atuar em diferentes áreas de forma preventiva e terapêutica. Desta forma o seu contributo passa pelo esclarecimento das dificuldades de aprendizagem, intervir e auxiliar em projetos de mudanças educacionais (e.g., ajudar os professores na elaboração de planos de aula), elabora diagnósticos institucionais, encaminha alunos, pais e professores para outros profissionais (e.g., psicólogos), reunir e dialogar com os pais para informá-los

sobre acontecimentos escolares e auxiliar a própria direção e outros profissionais escolares (Nascimento, 2013).

Cabe ainda ao psicopedagogo a função identificar a forma como o indivíduo se constitui, como se transforma nas várias etapas da sua vida e os seus conhecimentos e recursos, para tal é indispensável que o psicopedagogo tenha bem presente o que é ensinar e aprender, a interferência que os sistemas têm nos métodos educativos e como os próprios métodos estruturais intervêm no desenvolvimento de problemas de aprendizagem (Soares & Sena, 2012).

Outra das áreas de extrema importância no contexto escolar é a psicologia escolar, o trabalho desempenhado pelos psicólogos é um verdadeiro ponto de mudança, na criação de reflexões acerca das instituições, nas mudanças sociais e nos processos de ensino-aprendizagem. Embora, estes profissionais tenham um amplo e vasto papel nas instituições, a sua integração na comunidade educativa e o seu trabalho com os alunos, possibilita a adaptação às normas, regras e à aprendizagem (Andrada, 2005).

Relativamente, à sua intervenção esta assume contornos como a avaliação sobre o contexto sociodemográfico e político-pedagógico da escola, dinâmicas de funcionamento, orientações nas estratégias interdisciplinares de comunicação, promoção do diálogo e da escuta ativa, com alunos, professores, pais e coordenadores proporcionando a participação de todos de uma forma ativa e estimulando a criação do vínculo entre a escola e a família, promoção da consciencialização por parte dos professores para estimulação de vínculos entre pais e professores, investigação de questões e problemas que devem ser trabalhados no contexto escolar para evitar que os problemas tomem proporções desajustadas e os atendimentos em âmbito escolar (Guzzo, 2005).

Remetendo para o apoio prestado por ambos os profissionais, trata-se de um trabalho transversal, com diferentes níveis de escolaridade, faixas etárias ou objetivos a realizar, sendo um apoio feito com os alunos e com professores; no que se refere aos professores podem apoiá-los na organização e avaliação das práticas e dos ambientes de aprendizagem, prevenção de comportamentos de indisciplina ou ao nível das necessidades educativas especiais; quanto aos alunos, a atuação situa-se, sobretudo, ai nível da prevenção de comportamentos de risco, promoção de competências sociais e vocacionais (Direção-Geral da Educação, 2016).

As intervenções que têm como base a modificação de comportamentos, incidem no principal objetivo de aumentar o bem-estar físico e psicológico. Além disso, as escolas constituem um local propício para incrementar a mudança de comportamentos sociais, onde o próprio aumento da escolaridade obrigatória trouxe outra preocupação perante o sucesso e a inclusão dos alunos. A aplicação destas intervenções como carácter preventivo (e.g., prevenção psicossocial) proporcionam a redução de comportamentos agressivos e violentos, absentismo escolar e a incidência de comportamento problemáticos (e.g., problemas de atenção, problemas de ansiedade ou depressão). Além disso, existem estratégias preventivas como a vigilância (e.g., seguranças e detetores de metal), regras disciplinares e programas psicossociais (Wilson & Lipsey, 2007).

Outra medida de intervenção utilizada remete para a avaliação no contexto de sala de aula, por se tratar de um espaço ideal para a criação e implementação de programas com cariz de prevenção primária. Além disso, com esta atuação é possível reconhecer o meio e o contexto social destas crianças e perceber a influência no seu desenvolvimento global (e.g., características individuais da criança ou das famílias e distribuição especial da escola), a sua ligação com professores (e.g., fator de proteção), mas também em conjunto

com a respetiva equipa escolar, podem criar estratégias psicopedagógicas que incentivem a participação por parte de todos os profissionais em encontros ou atividades com os seus alunos, para haja um funcionamento em rede, entre alunos, profissionais e pais (Andrada, 2005).

Um dos modelos que pode ser tido como um exemplo de uma intervenção estruturada é o *Response to Intervention* (RTI), tratando-se de um modelo centrado nos alunos e em que os métodos utilizados são de avaliação e resolução de problemas, com três níveis distintos de intervenção: o primeiro é para intervenções universais, ou seja, para alunos de ensino regular; o segundo para intervenções em grupos específicos e; o terceiro visa uma intervenção mais intensiva para alunos que necessitam de um apoio adicional para além do prestado. A intervenção pode começar com pequenos grupos ou individualmente, atuando em áreas como comportamento e aprendizagem (e.g., dificuldades de aprendizagem, implicando vantagens na eficácia e redução das dificuldades, como de escrita ou leitura, na diminuição de más interpretações e no encaminhamentos de alunos com necessidades para o apoio especial (Almeida & Machado, 2014).

Já na área sociocognitivas as intervenções tem por base o incremento de competências para lidar com situações sociais difíceis, reforçando as interações sociais positivas e a aquisição de métodos para a resolução de conflitos. Baseia-se nos pressupostos da teoria sociocognitiva de Bandura, que defende que as crianças através da observação e da interação com os pais, familiares, amigos, professores, pares e outras pessoas, apreendem as suas próprias competências sociais. Além disso, a sua avaliação pode ser feita através da utilização da Escala de Avaliação de Competência Social em Banda desenhada (ECSBD), que permite uma intervenção preventiva e psicoterapêutica

junto dos adolescentes, incentivando-os ao uso de uma comunicação interpessoal adequada, estabelecendo a flexibilidade e adaptação a mudanças de relações sociais (e.g., com ansiedade social ou com agressividade interpessoal). Por ser uma escala de ajustamento social, é constituída por 14 desenhos representando 14 situações sociais (Matos, Nahama, Petit, & Sacchi, 2010).

As intervenções direcionadas para a prevenção e combate à violência, apresentam-se como uma mais-valia e tem vindo a ter uma maior atenção por parte das instituições de ensino, tal acontece por se tratar de um fenómeno complexo que afeta as sociedades.

Alguns pressupostos da intervenção direcionados para o *bullying* apontam a necessidade de uma intervenção feita a um nível global nas instituições envolvendo toda a comunidade educativa. Além disso, é necessária a constante formação dos docentes, a sensibilização dos pais (e.g., reuniões ou debates), o fortalecimento de parcerias com outras instituições, como serviços de saúde ou entidades policiais, a criação de estratégias individuais para trabalhar com crianças em risco, bem como o acompanhamento e encaminhamento de agressores/vítimas para equipas de saúde escolar, psicólogo ou pedopsiquiatra (Pereira et al., 2015).

Um dos modelos desenvolvido a nível internacional, é o *Positive Behavioral Interventions and Supports* (PBIS), trata-se de um modelo flexível e adaptável à cultura e ao contexto escolar, sendo um sistema que se centra no contexto académico, comportamental e ambiental onde ocorrem os problemas comportamentais, permitindo uma aplicação diferenciada para cada escola, através de um conjunto de afirmações positivas para o comportamento dos seus alunos (Walker et al., 1996 citados por Bradshaw, 2015).

Parte II – Componente Empírica

Capítulo II- Estudo Empírico

1. Objetivos geral e específicos

O presente estudo tem como questão central de investigação a identificação de eventuais elementos subjacentes a possíveis comportamentos desadequados por parte dos alunos. Assim, o objetivo geral desta investigação prende-se com o levantamento de dados sobre o diagnóstico do meio escolar e envolvente, do respetivo funcionamento interno e externo e das principais características comportamentais problemáticas apresentadas pelos alunos, sob a perspetiva dos profissionais do ensino das instituições selecionadas.

Por isso, estão subjacentes objetivos mais específicos, nomeadamente:

- i) Captar a perspetiva dos profissionais da escola acerca do meio escolar e envolvente;
- ii) Identificar informações relevantes sobre a dinâmica de funcionamento interno/externo da escola;
- iii) Perceber a perceção dos profissionais acerca dos indicadores comportamentais desadequados e os principais comportamentos problemáticos apresentados pelos alunos dessa escola especificamente.
- iv) Conhecer as características/comportamentos dos alunos em meio escolar.

Como forma de serem obtidas repostas ao pontos anteriormente identificados, a pesquisa de uma forma genérica tentou captar a realidade de três escolas específicas, todas elas do ensino secundário.

2. Método

A presente investigação integra uma linha de investigação do Observatório Permanente Violência e Crime (OPVC) da Universidade Fernando Pessoa que visa o

diagnóstico do meio escolar ao nível nacional. Este estudo em concreto, trata-se de um estudo de carácter exploratório, descritivo, transversal e retrospectivo, recorrendo à utilização do método de inquérito.

2.1. Participantes

A seleção da amostra obedeceu aos seguintes critérios de inclusão: os participantes desempenharem funções no contexto escolar das escolas secundárias seleccionadas, podendo ser desde docentes a auxiliares educativos ou outro tipo de profissional.

A amostra contou com a participação total de 54 profissionais do ensino de três escolas secundárias na zona da Maia, e pelo que foi apurado estas instituições contam com um total de 3500 alunos. Desta forma, segue-se a apresentação dos parâmetros sociodemográficos recolhidos.

Através da tabela 1, é possível verificar que a maioria dos participantes que integram a amostra do estudo pertence ao sexo feminino (70.4%), comparativamente ao sexo masculino (29.6%) (Cf. Tabela 1).

Relativamente às idades dos participantes, estes apresentaram uma média de 50.4 e um desvio padrão de 7.1, onde o participante mais novo tinha 35 e o mais velho 65 anos. No que se refere ao estado civil dos participantes, 68.5 % apontaram ser casados ou viverem em união de facto, comparativamente aos restantes participantes em que 16.7% mencionou ser divorciado/separado e 14.8% solteiros (Cf. Tabela 1).

Em relação à escolaridade, como era esperado a formação superior revelou-se a mais predominante na amostra (77.8%), seguindo 20.4% dos participantes com

escolaridade entre o 10º e o 12º ano e apenas um participante com escolaridade entre 7º e o 9º ano (Cf. Tabela 1).

Quanto às funções assumidas pelos profissionais do ensino na instituição escolar, tendo em consideração os dados apresentados nas habilitações literárias, a grande percentagem desempenhava a função de professor com 77.8%, enquanto que os restantes (22.2%) desempenhavam a função de administrativo na instituição de ensino. Não foi possível contrabalançar a amostra, no que respeita às funções desempenhadas pelos participantes.

Por fim, apresentamos estatísticas descritivas relativas ao tempo de serviço destes profissionais na instituição, 33.3% da amostra referiram estar na instituição há mais de 19 anos, 31.5% mencionou menos de 5 anos de serviço, 14.8% entre 5 e 9 anos e por fim 11.1% dos participantes entre 10 e 14 anos. Registando-se uma média de tempo de serviço destes profissionais de 2.98 anos, com um desvio-padrão de 1.69.

Tabela 1

Dados sociodemográficos dos participantes

Dados sociodemográficos		Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Sexo	Masculino	16	29.6
	Feminino	38	70.4
Estado civil	Solteiro	8	14.8
	Casado (a)/união de facto	37	68.5
	Divorciado (a)/separado(a)	9	16.7
Habilitações Literárias	7º ao 9º ano	1	1.9
	10º ao 12º ano	11	20.4
	Superior	42	77.8
Funções na escola	Professor(a)	42	77.8
	Administrativo(a)	12	22.2
Anos de Serviço	Menos de 5 anos	17	31.5
	Entre 5 e 9 anos	8	14.8
	Entre 10 e 14 anos	6	11.1
	Entre 15 e 19 anos	5	9.3
	Mais de 19 anos	18	33.3

2.2. Materiais

No presente estudo recorreremos ao questionário intitulado de “Diagnóstico do Meio Escolar (DME)” (Nunes, Caridade, & Sani, 2013), destinado a profissionais do ensino, docentes e não docentes, tratando-se de um instrumento constituído por 60 questões, distribuídas por quatro secções: i) informações sociodemográficas, nesta secção é recolhida a informação a nível sociodemográfica dos profissionais; ii) informações sobre o contexto (meio escolar e envolvente), esta parte está relacionada com as informações relativamente ao estabelecimento de ensino, contexto a nível espacial em que a escola está inserida, por exemplo, se existem zonas comerciais, serviços ou indústrias nas proximidades, também é questionado a distribuição dos espaços na própria escola, ou seja, se a organização e a qualidade de espaços, como cantina, biblioteca, salas de aula, ginásio e recreio, estão adequados e cuidados tendo em conta o seu número de alunos; iii) informação sobre o funcionamento interno e externo da escola, aqui a recolha de informação passa por perceber as dinâmicas das atividades extra curriculares desenvolvidas na escola, o envolvimento da escola no desenvolvimento de iniciativas em parceria com outras instituições, a sua frequência e teor dessas atividades extra curriculares, bem como o envolvimento dos pais nestas mesmas atividades e o envolvimento comunitário por parte da escola. Relativamente, ao seu funcionamento interno os inquiridos são confrontados com questões relacionadas com o sistema disciplinar adotado pela escola, medidas e áreas científicas pertinentes para melhorar o sistema e ações úteis a serem desenvolvidas por estes profissionais; iv) informação acerca das características e comportamentos dos alunos, nesta última secção são questionados os inquiridos quanto as condutas existentes no seu contexto escolar, como comportamentos adotados pelos alunos e os principais problemas desses mesmos comportamentos,

absentismo escolar esta presente neste contexto assim como as incivildades mais presentes e as medidas que poderiam ser implementadas para fazer face a estes comportamentos.

2.3. Procedimento

Inicialmente o projeto foi submetido a autorização ao Ministério da Educação. Previamente foram identificadas as escolas secundárias pertencentes à região da Maia, tendo sido seleccionadas quatro escolas, três secundárias e uma básica/secundária. Uma vez obtida a sua aprovação, foram seguidos os procedimentos quer éticos quer deontológicos que uma investigação deste tipo acarreta, sendo solicitado previamente o pedido de colaboração via e-mail à direção das instituições do ensino secundário da zona da Maia, com o devido protocolo de investigação anexado.

Com o decorrer das respetivas autorizações e informações inerentes à investigação, apesar de todas as escolas confirmarem a sua disponibilidade para participar no estudo, com o decorrer da recolha dos dados foi possível constatar que uma das escolas até à data da finalização desta recolha nunca apresentou nenhuma resposta ao questionário, sendo este o motivo pelo qual esta instituição de ensino teve de ser eliminada da amostra. Assim sendo, foram obtidas apenas respostas por parte das três escolas secundárias pertencentes à zona da Maia.

Outra dificuldade foi o facto de as instituições de ensino não possibilitarem a presença da investigadora na administração do questionário, destinando-se apenas à autorização e envio do próprio *link* para os profissionais responderem ao questionário *online*. Desta maneira, foram obtidas 54 respostas, 42 das quais professores e 12 não professores.

Referente ao inquérito este fornece a informação inerente à sua aplicação, como a garantia de que todo o processo era estritamente confidencial, tal como preservado o anonimato da respetiva instituição de ensino e de todos os participantes deste estudo.

No âmbito da recolha de dados, o inquérito foi administrado *online*, através de um *link* previamente fornecido à direção, onde numa parte introdutória do inquérito era possível perceber o seu objetivo, duração aproximada para o seu preenchimento e o seu consentimento informado, como forma de formalizar a sua participação como um ato voluntário. Para além desta informação o inquirido só tinha a possibilidade de avançar no questionário, caso desse a anuência de participação, sendo este um item de consentimento informado e de resposta obrigatória.

Finalizada, a recolha de dados junto de cada uma das instituições, procedeu-se à construção de uma base de dados com posterior inserção dos dados no programa estatístico IBM *Statistical Package for Social Sciences*, versão 23, para ser elaborada a respetiva análise estatística, com a apresentação dos resultados mais à frente.

3. Apresentação dos resultados

3.1. Caracterização dos meios escolar e envolvente

No que se refere à informação relativa ao meio físico envolvente em que as instituições estão inseridas (e.g., acessos existentes, serviços, etc.), os resultados apontaram que 55.6% dos participantes consideraram como sendo bom, 27.8% como razoável e 13% como muito bom. Havendo apenas 3.7% dos participantes que consideraram que o meio físico envolvente como sendo mau (Cf. Tabela 2).

Tabela 2

Resultados obtidos sobre as percepções acerca do meio escolar e envolvente

Classificação	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Mau	2	3.7
Razoável	15	27.8
Bom	30	55.6
Muito Bom	7	13.0
Total	54	100

Das distintas características do meio físico envolvente identificadas pelos inquiridos, destacaram o facto de a escola ter ao seu dispor bons acessos (55.6%) (e.g., “a escola encontra-se mesmo no centro da cidade e esta lado a lado com o complexo desportivo municipal”) e todos os serviços fundamentais para o funcionamento da instituição de ensino (44.4%). Apenas dois dos inquiridos (3.7%) classificaram o meio físico envolvente com sendo “muito mau” ou “mau” atribuindo esta conotação devido aos acessos e/ou transportes (e.g., “ falta de estacionamento”).

Quando os inquiridos são questionados acerca da organização/qualidade dos espaços das instituições de ensino, 40.7% como sendo razoável, 37% consideraram como sendo bom (e.g., “direção humana e com grandes capacidades de liderança e gestão dos recursos humanos”; “não optei pela classificação de muito bom na questão anterior porque não há um número suficiente de funcionários), e 22.2% como muito bom (e.g., “serviço de reprografia excelente, disponibilidade dos equipamentos”; “ bom ambiente humano”) (Cf. Tabela 3).

Tabela 3.

Resultados obtidos sobre a organização/ qualidade dos espaços

Classificação	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Razoável	22	40.7
Bom	20	37.0
Muito Bom	12	22.2
Total	54	100

Dos inquiridos não foram obtidas nenhuma classificação negativa. Deste modo 51.9% qualificaram que a instituição de ensino contava com espaços bem equipados e organizados, 29.6% manifestaram a sua satisfação com a manutenção executada na instituição e apenas 1 inquirido apontou o número insuficiente de funcionários (1.9%).

Relativamente à estrutura da escola se era a mais adequada para o número de alunos que frequentam a mesma, 50% qualificou como sendo razoável, 38.9% como bom, 9.3% como muito bom e apenas 1 dos inquiridos deu nota negativa, considerando mau (1.9%) (Cf. Tabela 4).

Tabela 4.

Resultados obtidos sobre as condições estruturais da escola para o n° de alunos

Classificação	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Mau	1	1.9
Razoável	27	50.0
Bom	21	38.9
Muito Bom	5	9.3
Total	54	100

Na questão referente à presença de estabelecimentos comerciais/industriais nas imediações da instituição de ensino, como um possível fenómeno perturbador no desempenho dos alunos, nesta questão 39 dos inquiridos, apontaram, na sua maioria, de forma positiva (72.2%) (Cf. Tabela 5).

Tabela 5.

Resultados obtidos sobre estabelecimentos comerciais/ industriais (num raio de cerca de 2 km)

Classificação	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Não	15	27.8
Sim	39	72.2
Total	54	100

Neste caso quando a questão anterior obtinha uma resposta positiva, posteriormente era pedido ao inquirido que referisse o tipo e o número de estabelecimentos presentes naquela zona, perturbadores do desempenho escolar dos jovens. Na análise feita aos dados obtidos, 29.6% da amostra identificaram a existência de cinco ou mais bares/café/restaurantes, 25.9% de pelo menos um salão de jogo, 22.2% de cinco ou mais estabelecimentos comerciais e 7.4% de um espaço industrial. É importante referir que os inquiridos apontaram um maior número de estabelecimentos como bares/café/restaurantes nas zonas junto as instituições escolares.

A última questão remete para a identificação de potenciais medidas que possam contribuir para melhorar as condições das escolas, os inquiridos consideraram as seguintes medidas possíveis potenciais: apostar no aumento do número de profissionais a supervisionarem a escola (88.9%); 61.1% dos inquiridos mencionou o aumento do controle das entradas e saídas dos alunos na escola; 51.9% criação de espaços de lazer e desportivos para os alunos (e.g., “ já existem espaços de lazer com alguma qualidade pois há muitos espaços verdes mas seria importante aumentá-los”, “ criar uma sala só de alunos”). Também foi tido em conta nestas medidas, a promoção do policiamento nas imediações das escolas (50%) e 44.4% consideraram que era benéfico o aumento e a monitorização dos alunos no decorrer do recreio. Por último, 27.8% apontaram que era

necessário haver um melhoramento das condições físicas da escola, “aquecimento nas salas de aula” (Cf. Tabela 6).

Tabela 6.

Medidas apontadas pelos inquiridos para o melhoramento das condições da escola

Medidas para melhoramento das condições da escola	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Melhorar as condições físicas da escola	15	27.8
Criar de espaços de lazer e desportivos	28	51.9
Aumentar e alargar o número de profissionais a supervisionar a escola	48	88.9
Aumentar o controlo das saídas/entradas da escola	33	61.1
Promover o policiamento nas imediações da escola	27	50.0
Aumentar a monitorização dos alunos no recreio	24	44.4

Nesta questão os indivíduos podiam optar por mais do que uma opção de resposta

3.2. Caracterização da dinâmica de funcionamento interno e externo da escola

Também neste estudo, foi avaliada a dinâmica de funcionamento interno e externo que a instituição de ensino desenvolve, neste caso as dinâmicas de atividades extra curriculares desenvolvidas pelas escolas, na perceção dos inquiridos é bastante positiva face às escolas a que pertencem, onde 44.4% consideraram como sendo bom, 40.7% razoável e 14.8% muito bom (Cf. Tabela 7).

Tabela 7.

Resultados obtidos sobre as percepções acerca da dinâmica de atividades extracurriculares desenvolvidas na escola

Classificação	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Razoável	22	40.7
Bom	24	44.4
Muito Bom	8	14.8
Total	54	100

Não houve nenhum inquirido que apontasse de forma negativa a sua opção nesta dinâmica. No entanto, os inquiridos que responderam “bom ou muito bom”, na opção das atividades com adesão e participação da comunidade (40.7%) e também 25.9% no facto do plano ser adequado às necessidades dos alunos e funcionários, (e.g., “foi criada recentemente uma "Sociedade de Debates" pelo que os alunos se estão a envolver mais na escola e sua organização além de poderem formar opiniões mais informadas. Há sempre muitas atividades com dinamizadores externos mas também os internos estão a começar a ter mais protagonismo”).

Tabela 8.

Resultados obtidos sobre o desenvolvimento de iniciativas com outras instituições

Classificação	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Mau	4	7.4
Razoável	25	46.3
Bom	19	35.2
Muito Bom	6	11.1
Total	54	100

Posteriormente, como se verificou pela tabela 8, foi solicitado aos inquiridos que qualificassem a escola quanto ao seu intercâmbio com outras instituições, assim 46.3%

dos inquiridos pronunciou-se como sendo razoável, 35.2% bom, 11.1% muito bom e de forma negativa 7.4%, consideraram esta questão como má

Tabela 9.

Acontecimentos extra curriculares, sugeridos pelos inquiridos, potenciadores do envolvimento conjunto e com carácter dinamizador da escola

Acontecimentos extra curriculares sugeridos	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Atividades desportivas	44	81.5
Eventos culturais	38	70.4
Ações de formação/ sensibilização	30	55.6
Visitas de estudo	47	87.0
Atividades lúdicas no exterior	15	27.8
Nesta questão os indivíduos podiam optar por mais do que uma opção de resposta		

Analisa-se a tabela 9, foram apontados alguns dos acontecimentos extra curriculares, como sendo potenciais na promoção e o envolvimento conjunto de todos para dinamizar a escola, 87% os inquiridos mencionaram as visitas de estudo, 81.5% atividades desportivas (e.g., “programa *Erasmus Ka2*”), 70.4% eventos culturais (e.g., “teatro-debate”), 55.6% ações de formação/sensibilização (e.g., “ debates regulares e torneios da sociedade de debates” e 27.8% consideraram as atividades lúdicas no exterior (e.g., “ visita à Agência da estação Espacial Europeia e passeio anual da disciplina de moral, ex: um dia num parque temático de diversões”).

Interrogados sobre os tipos de acontecimentos que fomentaram este intercâmbio com outras instituições, os profissionais defenderam as atividades desportivas (81.5%), a necessidade de uma maior articulação com as entidades policiais (75.9%) e com outros estabelecimentos de ensino (37%).

Tabela 10.

Resultados obtidos sobre o envolvimento dos pais

Classificação	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Muito baixo	10	18.5
Baixo	16	29.6
Razoável	23	42.6
Elevado	4	7.4
Muito Elevado	1	1.9
Total	54	100

Quanto ao envolvimento dos pais nas iniciativas escolares, promovidas pela instituição de ensino, 51.9% considerou de forma positiva (i.e. razoável, elevado e muito elevado) e 48.1 % classificaram de forma negativa (i.e. baixo e muito baixo). Dos restantes inquiridos apenas 7.4% consideraram elevada e 1.9% classificaram como muito elevado a participação dos pais nas atividades desenvolvidas pela instituição de ensino (Cf. Tabela 10).

Das justificações dadas pelos inquiridos relativamente ao envolvimento dos pais nas diferentes atividades escolares, foram apontadas as seguintes: 24.1% dos pais são motivados e interessados por estas atividades (e.g., “muitas vezes os pais ultrapassam as suas funções imiscuindo-se em assuntos que os ultrapassam”), 14.8% mostraram que os pais tinham iniciativa individual na participação das mesmas, 11.1% demonstraram ser desmotivados e desinteressados pelas atividades, seguindo 5.6% que apresentaram falta de tempo ou disponibilidade para aderirem às atividades desenvolvidas pela instituição de ensino.

No que diz respeito ao envolvimento comunitário por parte da escola, nos 54 inquiridos, 63% apontaram este envolvimento como sendo razoável, 22.2% como

elevado, 11.1% como baixo e com a mesma percentagem 1.9% como sendo “muito baixo e muito elevado” (Cf. Tabela 11).

Tabela 11.

Resultados obtidos sobre o envolvimento comunitário

Classificação	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Muito baixo	1	1.9
Baixo	6	11.1
Razoável	34	63.0
Elevado	12	22.2
Muito Elevado	1	1.9
Total	54	100

As justificações passaram pela atribuição de classificações bom e muito bom no envolvimento da escola pelo facto de haver uma parceria com a autarquia local o que proporcionando a ocorrência destes eventos (35.2%) e o envolvimento da escola em projetos comunitários (20.4%). Relativamente, às classificações “mau e muito mau”, a justificação remete para o envolvimento esporádico por parte da instituição de ensino ser (3.7%).

Quanto ao sistema de medidas disciplinares implementado pela instituição. Na sua maioria, os inquiridos consideraram “razoável” (59.3%), 29% classificaram como “bom”, 5.6% “mau”, 3.7% “muito mau” e apenas 1.9% consideraram “muito bom” (Cf. Tabela 12).

Tabela 12.

Resultados obtidos sobre o sistema de medidas disciplinares

Classificação	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Muito Mau	2	3.7
Mau	3	5.6
Razoável	32	59.3
Bom	16	29.6
Muito Bom	1	1.9
Total	54	100

Os inquiridos que consideraram o sistema de medidas disciplinares adotado pela escola como “mau e muito mau”, justificaram que a escola apresentava falta de rigor, medidas benevolentes e uma atuação demorada. Em relação às classificações de “bom e muito bom”, justificaram com a existência de medidas adequadas aos comportamentos demonstrados e uma atuação imediata, o que demonstrou que a maioria dos inquiridos estava satisfeito com o sistema de medidas disciplinares que as escolas a que pertencem vigora.

Tabela 13.

Medidas sugeridas pelos inquiridos para potenciar o sistema disciplinar

Medidas para potenciar o sistema disciplinar	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Tornar o sistema disciplinar mais rigoroso	29	53.7
Promover o envolvimento dos encarregados de educação	37	68.5
Criar equipas multidisciplinares	23	42.6
Aumentar a vigilância no recreio	30	55.6
Reduzir o número de alunos por turma/escola	39	72.2
Aumentar o número de profissionais do ensino	30	55.6
Criar horários diferenciados para o tempo de recreio, atendendo à faixa etária	10	18.5
Nesta questão os indivíduos podiam optar por mais do que uma opção de resposta		

A tabela 13 apresenta as potenciais medidas sugeridas pelos inquiridos para melhorar o sistema disciplinar da escola. Assim, uma percentagem considerável de profissionais (72.2%) defenderam a redução do número de alunos quer por turma quer por escola; 68.5% apontaram a promoção do envolvimento dos encarregados de educação no projeto educativo dos seus filhos (e.g., “formação para os encarregados de educação (escola de pais)”; 55.6% mencionaram um aumento da vigilância no recreio, assim como, um maior número de profissionais do ensino; 42.6% defenderam a criação de equipas multidisciplinares. Com menos expressividade, apontaram a alteração dos horários do tempo do recreio, criando horários diferenciados de acordo com as diferentes faixas etárias (18.5%).

Para finalizar, quando questionados qual a(s) área(s) científica(s) que consideram pertinente para melhor o sistema disciplinas da escola, a grande maioria apontou a psicologia (94.4%), 44.4% apontou a área de enfermagem e 13% a criminologia.

Interpelados sobre que ações seriam úteis de serem desenvolvidas por estes profissionais nos estabelecimentos de ensino, os inquiridos referiram: a necessidade de conceber apoio psicológico à comunidade escolar (87%); aumentar o número de ações de sensibilização/informação (75.9%); identificar e intervir em diversas problemáticas (socioeconómicas, comportamentais e socioculturais) (74.1%); e aumentar o apoio de orientação vocacional (66.7%).

3.3. Caracterização da conduta dos alunos na escola

No que concerne à componente de avaliação da conduta dos alunos, de acordo, com a perceção dos inquiridos em relação às características e comportamentos dos alunos na escola, verificou-se que 59.3% dos inquiridos consideraram como sendo razoável, 37.0% classificaram como sendo bom e com a mesma percentagem de 1.9% os inquiridos consideraram de forma positiva com a classificação “muito bom” e de forma negativa com a classificação “mau” (Cf. Tabela 14).

Tabela 14.

Resultados obtidos sobre as características/comportamentos dos alunos

Classificação	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Mau	1	1.9
Razoável	32	59.3
Bom	20	37.0
Muito Bom	1	1.9
Total	54	100

Relativamente às justificações para a classificação de “mau e muito mau” no comportamento dos alunos, os inquiridos referiram o facto de existirem comportamentos desadequados em sala de aula e no recreio. Em relação aos inquiridos que classificaram o comportamento dos alunos na escola como “bom e muito bom”, justificaram-no através

da existência de casos pontuais de mau comportamento por parte dos alunos (35.2%), pela manifestação dos alunos de respeito em relação à figura de autoridade no contexto escolar (22.2%) e o facto de os alunos manifestarem um comportamento adequado no contexto escolar (20.4%).

Interrogados sobre o absentismo escolar, os profissionais que se manifestaram sobre o assunto (n=54), 40.7% deles classificou como sendo “considerável”, 31.5% considerou “baixo” e 3.7% como “muito baixo”. Em compensação, 13% referiram como sendo “elevado” e 11.1% “muito elevado” (Cf. Tabela 15).

Tabela 15.

Resultados obtidos sobre as percepções acerca do absentismo escolar

Classificação	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Muito baixo	2	3.7
Baixo	17	31.5
Considerável	22	40.7
Elevado	7	13.0
Muito elevado	6	11.1
Total	54	100

Através da análise da tabela 16, relativamente aos principais problemas verificados pelos profissionais do ensino, no que concerne aos comportamentos dos alunos nas escolas, destacando-se: o desrespeito entre alunos (64.8%), seguiu-se a manifestação de comportamentos agressivos dos alunos (48.1%), o desrespeito generalizado (46.3%) (e.g., “falta de valores, de regras de conduta, ausência de auto-crítica, e egocentrismo”), o desrespeito pelos professores (40.7%) (e.g., “indisciplina na sala de aula e uso indevido de telemóvel”), o desrespeito pelos funcionários (33.3%), o consumo de tabaco/ drogas (22.2%) e ainda o consumo de álcool (3.7%). No entanto foi possível verificar-se algumas verbalizações por parte dos inquiridos quanto ao assunto

acima descrito: “desinteresse pelos estudos”; “dificuldade de concentração”; “dificuldades em se reverem no sistema de aprendizagem, muito antiquado, e no qual muitos alunos não conseguem adaptar-se”; “problemas muito frequentes”.

Tabela 16.

Principais problemas de comportamentos identificados pelos inquiridos

Problemas de conduta dos alunos	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Desrespeito generalizado	25	46.3
Desrespeito pelos professores	22	40.7
Desrespeito pelos funcionários	18	33.3
Desrespeito entre alunos	35	64.8
Manifestação de comportamentos agressivos	26	48.1
Consumo de tabaco/drogas	12	22.2
Consumo de álcool	2	3.7

Nesta questão os indivíduos podiam optar por mais do que uma opção de resposta

Questionados quanto às incivilidades que acontecem com maior frequência e que são mais observáveis no contexto escolar que estes alunos estão inseridos, os inquiridos reportaram na sua maioria a utilização de linguagem imprópria por parte dos alunos (72.2%), seguindo-se a perturbação do funcionamento escolar (70.4%) (e.g., “agressões físicas e verbais, humilhar e gozar”), dispersar/deitar lixo pela escola (57.4%) e destruir/danificar equipamentos (31.5%) (Cf. Tabela 17).

Tabela 17.

Principais incivilidades identificadas pelos inquiridos

Incivilidades reportadas	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Dispersar/deitar lixo pela escola	31	57.4
Destruir/danificar equipamentos	17	31.5
Perturbar o funcionamento escolar (com ruído, correrias, atropelos)	38	70.4
Utilização de linguagem imprópria	39	72.2

Nesta questão os indivíduos podiam optar por mais do que uma opção de resposta

Foi possível perceber que a grande maioria dos inquiridos (70.4%), consideraram que o comportamento dos alunos se tem vindo a agravar desde os últimos 5 anos, sendo que apenas 29.6% manifestou não ter existido alterações no comportamento dos alunos (Cf. Tabela 18).

Tabela 18.

Resultados obtidos sobre as perceções acerca do comportamento dos alunos nos últimos 5 anos

Classificação	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Sim	38	70.4
Não	16	29.6
Total	54	100

Nesta sequência a tabela 19, apresenta as justificações dadas pelos inquiridos acerca deste agravamento do comportamento dos alunos nas escolas desde há cinco anos. Deste modo, os inquiridos que consideraram que o comportamento dos alunos se agravou

nos últimos anos, apontaram alguns fatores que potenciam esta situação, como o reduzido controlo parental (64.8%) e os problemas nos contextos familiares (64.8%), seguindo-se a ausência de motivação dos alunos (51.9%), os problemas socioeconómicos/desemprego (50.0%), o elevado número de alunos por turma/escola (40.7%) e as elevadas dimensões do agrupamento escolar (33.3%). Por fim de forma não menos expressiva, a utilização de redes sociais (29.6%), a utilização de jogos de computador/videojogos (20.4%), o consumo abusivo de substâncias (13%) e o inadequado regulamento escolar (1.9%). Os inquiridos verbalizaram algumas das possíveis justificações para o assunto acima referido: “abandono, solidão, ausência de referências adultas, projeto de vida”; “noto, principalmente nos alunos mais novos (7ºano), uma desconfiança no papel do professor que lhes é seguramente transmitida pela família” (Cf. Tabela 19).

Tabela 19.

Principais medidas identificadas pelos inquiridos para combater os problemas de condutas dos alunos em contexto escolar

Fatores explicativos do agravamento da conduta dos alunos	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Problemas socioeconómicos/desemprego	27	50.0
Reduzido controlo parental	35	64.8
Problemas no contexto familiar	35	64.8
Ausência de motivação alunos	28	51.9
Dimensões elevadas do agrupamento escolar	18	33.3
Inadequação do regulamento escolar	1	1.9
Elevado número de alunos por turma/escola	22	40.7
Consumo abusivo de substâncias	7	13.0
Utilização de redes sociais	16	29.6
Utilização de jogos de computador/videojogos	11	20.4
Problemas socioeconómicos/desemprego	27	50.0
Nesta questão os indivíduos podiam optar por mais do que uma opção de resposta		

A tabela 20 menciona as medidas que, de acordo, com os participantes, poderiam ajudar no combate/prevenção da prática de comportamentos menos adequados dos alunos em contexto escolar. Tendo sido apontado e com enorme importância, uma maior responsabilização dos encarregados de educação (88.9%), segunda medida que referiram remete para a redução do número de alunos por turma/ escola (74.1%), 68.7% mencionaram o reforço dos recursos humanos e ainda 59.3% uma maior autoridade /importância da escola, tal como relataram: “ mudanças nos horários de trabalho da família”, “alteração do modelo de ensino/aprendizagem”, “cumprir efetivamente, a regulamentação disciplinar dos alunos com as sanções nele previstas” (Cf. Tabela 20).

Tabela 20.

Principais medidas identificadas pelos inquiridos para combater/prevenir os problemas de condutas dos alunos em contexto escolar

Problemas de conduta dos alunos	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Maior responsabilização dos encarregados de educação	48	88.9
Intervenção/ prevenção multilateral	34	63.0
Maior rigor/ exigência dos agentes educativos	29	53.7
Maior autoridade/ importância da escola	32	59.3
Reforço dos recursos humanos	37	68.5
Redução do número de alunos por turma/escola	40	74.1
Nesta questão os indivíduos podiam optar por mais do que uma opção de resposta		

4. Discussão dos resultados

Na sua generalidade nos resultados obtidos foi perceptível que existe alguns ajustes a serem intervencionados, para facultar melhorias nos diferentes campos de atuação por parte das escolas analisadas neste estudo.

Em relação aos resultados obtidos, os profissionais do ensino referiram que os acessos e a área envolvente à escola como sendo boa (55.6%), numa boa localização a nível de acessos e de transportes, (e.g., “a escola encontra-se mesmo no centro da cidade e esta lado a lado com o complexo desportivo municipal”), a organização e qualidade dos espaços que consideraram como razoável (40.7%) fundamentais para o funcionamento da instituição de ensino. Ora, pode-se presumir que todos os elementos apontados pelos inquiridos são bons indicadores acerca das escolas. Uma educação de qualidade acarreta uma série de fatores, tais como uma boa estrutura, um bom funcionamento, profissionais qualificados, também o espaço físico das instituições de ensino devem ser atrativas para os seus alunos de forma a que estes se sintam integrados com o espaço e com a comunidade educativa (Silva, Andrade, Queiroz, & Albuquerque, 2009). Por este motivo, as escolas que beneficiam de infraestruturas completas e com diversidade de recursos (e.g., bibliotecas, laboratórios, cantinas e equipamentos eletrónicos) revelam mais vantagens em produzirem aprendizagens mais diversificadas e mais próximas dos alunos (Alves & Soares, 2013).

Outro fator são as dimensões físicas desfavoráveis e um elevado número de estudantes com propensão para a manifestação de comportamentos antissociais e de outro tipo de comportamentos (e.g., consumo de substâncias) influenciados pela área circundante às instalações de ensino em que muitas das situações contam com atividades ilícitas, tráfico de droga ou até a presença de gangues, conotando negativamente a utilização deste espaço para quem os frequenta. De tal modo, uma maior interação entre alunos e professores, poderá não só ajudar a identificar situações de risco, mas também auxiliar os alunos que estejam expostos a tais situações, sendo uma mais valia nas interações nos contextos escolares, sobretudo se funcionarem como um modelo de

comportamentos e de autocontrolo na resolução dos problemas (Bolsoni-Silva, Mariano, Loureiro, & Bonaccorsi, 2013).

De entre algumas das medidas sugeridas pelos inquiridos para melhorar as condições da escola destacaram-se: o aumento do número de profissionais a supervisionarem a escola; o aumento do controle das entradas e saídas dos alunos na escola; a criação de espaços de lazer e desportivos para os alunos (e.g., “ já existem espaços de lazer com alguma qualidade pois há muitos espaços verdes mas seria importante aumentá-los”) e a promoção do policiamento nas imediações das escolas.

A escola, os processos e as práticas organizacionais não são por si só elementos neutros que possam ser ignorados para uma compreensão do porquê que a localização das escolas, como por exemplo escolas situadas em contextos socioculturais favoráveis, apresentam graves problemas ou o inverso (Sebastião, Campos, & Merlini, 2012).

Considerando que na questão abordada anteriormente, os inquiridos apontaram como medida a redução do número de alunos por turma e escola, numa outra questão relacionada com a adequação das condições escolares face ao número de alunos, os dados revelaram-se contraditórios uma vez que 50% dos inquiridos consideraram que era razoável.

Atualmente a arquitetura das escolas exhibe enormes problemas, começando pela sua capacidade para um elevado número de alunos o que dificulta a própria interação entre os alunos. Torna-se imperativo que se desenvolvam estratégias para que os alunos sintam a proximidade por parte da escola (e.g., direção, professores e funcionários) em vez de se sentirem obrigados e distantes das instituições de ensino. Reforçar o papel e as funções dos professores em criarem abertura para envolver a própria sociedade concretizando este grande desafio e de certa forma uma pertinente mudança que deve

ocorrer nos estabelecimentos de ensino (Moraes & Teruya, 2010). Por isso a figura do professor e tudo aquilo que este valoriza nas suas práticas de ensino, como forma de ser perceptível se estas práticas se destinam apenas a questões do âmbito curricular, programas de ensino ou se por outro lado, valorizam o envolvimento e a participação dos estudantes (Fernandes & Tiago, 2013). Por este motivo o papel dos professores é fundamental na ligação positiva e na promoção do envolvimento dos alunos na escola, bem como na implementação de programas de formação para os professores, como forma de aprofundar e modelar o desenvolvimento de boas práticas educativas (Veiga et al., 2012).

Outro fator que pode ser perturbador do desempenho escolar dos alunos e facilitador de alterações comportamentais nos mesmos está relacionado com a existência de estabelecimentos comerciais ou industriais nas imediações das escolas, a esta questão os inquiridos na grande maioria (68.5%) mencionaram a existência deste tipo de estabelecimento nas imediações das escolas. Este resultado apresenta-se como um ponto menos positivo, sendo necessário considerar que estes tipos de estabelecimentos constituem uma fonte de promoção para comportamentos de consumo por parte dos adolescentes, uma vez que muitos destes estabelecimentos vendem álcool e tabaco. Para além disto, os consumos de álcool por parte destes adolescentes, acabam por despoletar uma atitude de tolerância junto daqueles que os rodeiam, por considerarem que tais consumos só ocorrem em acontecimentos ocasionais, em grupo ou por fazer parte de uma fase do processo de desenvolvimento da adolescência, tornando-se difícil evidenciar os riscos inerentes a estes consumos (Sampaio, 2007).

Outra das dimensões positivas dos resultados obtidos remete para o funcionamento interno e externo, onde os inquiridos qualificaram de forma positiva as iniciativas extracurriculares implementadas e desenvolvidas pelas instituições de ensino,

bem como o intercâmbio com outras instituições. Tratam-se de iniciativas que tem um enorme impacto não só nos alunos, mas também no próprio funcionamento da escola, por exemplo no caso do desporto escolar, o acesso a estas iniciativas através desta modalidade desportiva permite que os alunos se organizem de acordo com o seu interesse mantendo-os ativos em torno de um objetivo (Pereira, 2007). Como tal as direções das instituições de ensino devem estar atentas à diversificação deste tipo de iniciativas, do envolvimento com outras instituições e de novas sugestões que possam surgir por parte dos profissionais do ensino. Neste sentido, os participantes mencionaram algumas sugestões como: a realização de programas de Erasmus na área do desporto, peças de “teatro- debates” e a promoção de visitas de estudos mais diversificadas (e.g., “ visita à Agência da estação Espacial Europeia e passeio anual da disciplina de moral, ex: um dia num parque temático de diversões”). Ainda relacionado com esta questão das políticas de intercâmbio, os participantes defenderam o estabelecimento de uma maior articulação para a concretização de atividades desportivas, eventos com a área policial, e ainda, com outros estabelecimentos de ensino.

Segue-se uma questão que se deve destacar pela enorme importância que esta tem no envolvimento dos encarregados de educação. Nesta questão os participantes apontaram como sendo um envolvimento razoável havendo, no entanto uma percentagem considerável que deu nota negativa. Estes últimos consideraram que, neste âmbito, existem aspetos a melhorar e que a falta de envolvimento por parte dos pais traduz a sua desmotivação, desinteresse ou falta de tempo. Sendo perceptível lacunas quanto às respostas dadas pelos inquiridos relativamente ao envolvimento parental, apesar de considerarem como sendo razoável (42.6%), em respostas posteriores acabaram por atribuir, entre outros fatores, o reduzido envolvimento parental (e.g., questão sobre

agravamento do comportamento dos alunos nos últimos 5 anos), bem como na questão relacionada com o combate/prevenção dos comportamentos menos adequados em que volta novamente a ser mencionada como solução um maior responsabilização dos encarregados de educação, o que leva a concluir que o envolvimento por parte dos pais não é tão recorrente e interventivo como seria exetável. Na generalidade a literatura é bem clara sobre esta temática, sendo de enorme complexidade a influência que se pode exercer sobre um indivíduo, também a promoção de uma boa qualidade de ensino, deve passar pela criação de iniciativas que contemplem a atuação e participação das famílias dos seus alunos (Silva, Vicente, Fereira, & Silva, 2015).

Numa altura em que é exigido às escolas um maior apoio e presença na escolaridade dos seus alunos é importante que se perceba que esta instituição não pode substituir a família, nem se responsabilizar do papel que cabe a cada família ter perante a educação. É importante destacar que a família é dos primeiros grupos sociais dos indivíduos tendo interferência no seu desenvolvimento e bem estar e que o seu apoio assim como as suas atitudes e comportamentos parentais são essenciais na sua educação, repercutindo-se no próprio envolvimento dos alunos nas escolas. Assim como a articulação entre as escolas e as famílias é um ponto chave, também as práticas escolares que contam com o seu auxílio, acabam por fomentar as condições necessárias para um espaço social benéfico na formação integral de cada indivíduo (Carvalho & Pereira, 2016).

Ao serem questionados relativamente ao tipo de sistema disciplinar, os inquiridos qualificaram de forma positiva o sistema, sugerindo algumas das medidas a serem implementadas para a melhoria desse mesmo: redução do número de alunos por turma/escola; a promoção do envolvimento dos encarregados de educação no projeto

educativo dos seus filhos (e.g., “formação para os encarregados de educação (escola de pais)”); aumento da vigilância no recreio e do número de profissionais do ensino e criação de equipas multidisciplinares (e.g., psicologia, enfermagem, criminologia, etc.). No entanto, existe uma lacuna que pode ser apontada relativamente às respostas sobre o sistema disciplinar em que na esmagadora maioria os inquiridos (n= 49) deu classificação positiva (i.e. razoável, bom e muito bom), contudo como medida de melhoria do mesmo apontaram a redução do número de alunos por turma/escola, o que leva a questionar-se se com um elevado número de alunos é possível manter um sistema disciplinar coerente e assertivo para todos. Reforçando a questão do número de alunos outra das lacunas remete para o facto de ser defendido pelos inquiridos (n=53) uma conotação positiva quando é perceptível ao longo das respostas ao inquérito a referência ao elevado número de alunos, bem como a carência de recursos humanos.

Relativamente, à sugestão de áreas profissionais multidisciplinares a presença de um psicólogo. Os psicólogos podem prestar apoio aos professores na aquisição de medidas que sejam menos punitivas e mais proativas, bem como o apoio aos alunos e à comunidade educativa em geral. A presença de um profissional de psicologia nas escolas permite não só que os alunos tenham o apoio por parte destes profissionais, assim como os restantes profissionais destes estabelecimentos de ensino; o seu contributo é, pois, essencial para o aperfeiçoamento dos processos educativos e na orientação escolar e profissional dos alunos. A participação destes profissionais em equipas multidisciplinares permite a possibilidade de partilha para além da sala de aula e dos professores, através do conhecimento, metodologias, dificuldades e discussões, melhorando a relação entre os profissionais e, por conseguinte o desenvolvimento didático (Silva & Ferreira, 2014).

A presença de profissionais da área da psicologia e de outras áreas num contexto escolar para além de ser necessária, dá a possibilidade de novas contribuições aos educadores e funcionários destas instituições, tendo em conta a forma como estes profissionais se relacionam com os alunos. Como defende Andrada (2005), a participação do psicólogo educacional faz parte do quotidiano das escolas e das próprias reuniões de conselho, onde pode fornecer novas perceções/indicadores sobre a forma como são vistos os alunos, descartando os rótulos ou diagnósticos equívocos.

No que concerne à questão comportamental, os inquiridos apontaram maioritariamente como “razoável” (59.3%) e apenas uma percentagem muito reduzida considerou como sendo “mau” (1.9%). Estes dados poderão ser considerados algo satisfatórios uma vez que a escola, por vezes, é um lugar onde condutas negativas podem ser reforçadas por fatores de risco para o próprio desenvolvimento dos alunos, para além do que já foi mencionado, este balanço positivo permite perceber que os alunos destes estabelecimentos de ensino compreendem as normas e regras das próprias instituições.

No entanto, os inquiridos (n=38) afirmaram que o comportamento dos alunos se tem agravado nos últimos 5 anos e como tal os inquiridos atribuíram esse agravamento ao reduzido controlo parental, problemas no contexto familiar e ausência de motivação dos alunos. Como já foi referido anteriormente, o contexto familiar potencia condutas desajustadas e problemas de socialização, isto reforça a desmotivação dos alunos quando vivenciam este tipo de contextos, uma vez que a falta do suporte familiar, do apoio por parte da família e a falta de acompanhamento das suas práticas académicas, cria nos indivíduos uma desvalorização da própria escola, altera a sua postura na sociedade tornando-os mais reativos e por vezes mais agressivo. Remetendo para a revisão da literatura, grande parte da dimensão comportamental caracteriza-se por ações e práticas

direcionadas para a escola e para a aprendizagem, tal como condutas relacionadas com a atenção nas aulas, realização dos trabalhos de casa, participação em atividades extra-curriculares, aceitação das regras e respeito pelas mesmas e inexistência de comportamentos disruptivos (Veiga, 2013).

É ainda relevante fazer-se referência ao facto de o absentismo ser apontado pelos inquiridos como sendo “considerável” nas instituições de ensino onde estão inseridos. Este é um dos problemas que se deve pela desmotivação e desinteresse dos alunos pelas aulas e pela importância da escola; outro dos problemas apontado pelos participantes deste estudo está relacionado com a “falta de respeito entre os alunos”. O absentismo escolar é algo que se tem vindo a prolongar ao longo do tempo por parte das escolas, tal fenómeno diz respeito aos conteúdos programáticos muito extensos, que não tem em atenção as capacidades individuais de cada aluno, acabando por excluí-los do próprio programa a partir do momento em que os docentes só se restringem a cumprir o programa não tendo, por vezes, em atenção se os alunos estão a acompanhar e apreender tudo aquilo que lhe é dito. Assim sendo, o absentismo revela-se como uma dificuldade que as escolas enfrentam, em que mesmo os mecanismos de controlo por parte dos professores e dos alunos não tem sido uma garantia para a frequência desses alunos às aulas (Vasconcellos & Mattos, 2011). Consoante Andréa e Patrícia (2013), mencionaram alunos com baixo rendimento escolar podem manifestar dificuldades nas suas interações com os seus colegas, desenvolver sentimentos de inferioridade e desinteresse constante na realização das atividades propostas.

Neste sentido, relativamente às incivildades observadas entre alunos, os inquiridos mencionaram como sendo mais frequentes a utilização de linguagem imprópria e de comportamentos perturbadores do funcionamento escolar como ruídos,

correrias e atropelos. Tal como é sabido, as incivildades acabam por prejudicar não apenas as práticas como as relações educacionais, mas também a própria noção de educação e de racionalidade (Garcia, 2006).

Relativamente às medidas apontadas pelos participantes para fazerem face a comportamentos desadequados dos alunos, a maioria deu maior importância a uma maior responsabilização dos encarregados de educação, seguindo-se a redução do número de alunos por turma/escola e o aumento dos recursos humanos. Como já foi mencionado anteriormente a presença da família na escolarização dos seus educandos é essencial no seu desenvolvimento, na sua formação de valores pessoais e na motivação pela escola. Esta perspetiva corrobora o encontrado por Volling e Elins (1998 citado por Dessen & Polonia, 2007), de que as figuras parentais apresentam uma enorme influência na construção do auto conceito, da autoestima e dos vínculos afetivos dos indivíduos através dos modelos que lhes transmitem e que a *posteriori* são reforçados noutros contextos.

Também, o reforço de recursos humanos permitirá identificar previamente estes comportamentos e comunicá-los ao diretor de turma para que este possa intervir em conjunto com os pais na resolução deste tipo de comportamentos, tal permite que sejam identificadas as causas de possíveis fatores que estejam por detrás de atos agressivos e de desrespeito. Quando o ambiente familiar é desestruturado o comportamento dos alunos ressentem-se, para isso esta interação mais próxima das escolas com os pais destes alunos vai permitir que seja feita uma intervenção junto da mesma (e.g., treino de competências parentais) a intervenção deve começar em casa e posteriormente completada pelos estabelecimentos de ensino. O reforço da segurança é outro do fator benéfico para evitar interações desajustadas com o meio envolvente (e.g., gangues ou consumo de substâncias).

Interligado a este aspeto da motivação é de ressaltar que as alterações físicas e estruturais nas condições das escolas acarreta vários benefícios, entre os quais o respeito e a cooperação destes alunos perante os profissionais do ensino, acrescem ainda uma adequada manutenção e distribuição dos espaços e do meio envolvente destes estabelecimentos de ensino. É, portanto, fundamental centrar o melhoramento das escolas no desempenho dos alunos, com alterações práticas como a sala de aula, a organização e gestão escolar e a aprendizagem, sendo de extrema importância analisar as perceções dos alunos sobre as práticas de ensino (Alves, Palmeirão, Trigo, & Cabral, 2014).

Conclusão

É agora o momento para a conclusão deste trabalho, onde se torna importante abordar e interpretar toda a informação recolhida através da análise feita no decorrer deste trabalho.

Este estudo piloto contou com várias potencialidades e limitações, permitindo que fossem obtidos resultados com enorme relevância na avaliação do meio escolar. Reforçando a importância da identificação e das implicações nas práticas educativas, no funcionamento das escolas ou do próprio meio físico e envolvente que possam estar por detrás de alguns dos problemas e dos comportamentos desajustados, que prejudicam o funcionamento institucional. A avaliação do meio escolar dá a possibilidade de serem implementadas medidas, antecipando e evitando problemas, mas também adequar tais medidas as realidades em que cada escola se encontra. Tal como Cavalcante e Junior (2013) defendem, os fatores que influenciam o desempenho dos alunos são variados, podendo ser internos ao funcionamento das escolas (e.g., comunidade ou ambiente) ou externos (e.g., incivildades, violência, indisciplina, consumo de substâncias e delitos). É perceptível que as escolas devem centrar as suas gestões nas intervenções de acordo com

os comportamentos manifestados e com aquilo que os profissionais do ensino vão relatando, por terem uma visão mais ampla e próxima dos acontecimentos.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, sobre a perspetiva dos profissionais dos estabelecimentos de ensino face ao meio escolar e envolvente, foi percecionado de uma forma positiva tal como as condições estruturais face ao número de alunos, apesar de ter sido apontado na sua maioria como medidas promissoras a redução do número de alunos por turma e escola e o aumento do número de profissionais a supervisionarem. Isto remete para o facto de poderem estar implícitos problemas com o número existente de profissionais do ensino por instituição ou a possível existência de focos perturbadores do desempenho e segurança dos alunos, um dos fatores que pode pesar nesta perspetiva é a existência de estabelecimentos comerciais e industriais.

Quanto ao segundo objetivo da investigação centrava-se em captar a perceção dos inquiridos sobre o funcionamento interno e externo através dos dados, que permitiu concluir que existe uma boa dinâmica no que toca às atividades extra curriculares desenvolvidas assim como nota positiva no envolvimento comunitário e no envolvimento parental. No entanto, mencionam que o envolvimento dos pais podia ser mais elevado, apontando a desmotivação/desinteresse, falta de tempo e falta de divulgação das atividades, são algumas das causas. As escolas assim como os professores necessitam perceber o que se encontra por detrás deste afastamento por parte das famílias, para que possam fomentar esta reaproximação não se limitando apenas a assumir esta ausência como pais desinteressados, mas sim reforçar o papel crucial destes pais no percurso académico, aproximando-se mais da comunidade académica. Segundo Cavalcante (1998), quando são planeadas as atividades as escolas devem se certificar que tanto os pais como os alunos possam se expressar acerca das suas perceções e anseios, além disso a escola

deve ser uma mentalidade aberta percebendo os interesses e necessidades dos seus estudantes.

Por outro lado ao longo da investigação foi mencionado como essencial a existência de profissionais (e.g., psicólogos) para melhorarem o sistema disciplinar da escola, permitir um acompanhamento psicológico à comunidade escolar, mediar a ligação entre os estabelecimentos de ensino e os encarregados de educação.

Outro exemplo, remete para a psicologia da justiça que permite a obtenção de uma análise cuidada de acontecimentos violentos, que num contexto escolar, pode passar pela informação acerca dos arguidos e das vítimas através de avaliações, provas complementares e na própria partilha de dúvidas com outros profissionais (Gonçalves, 2010).

Por fim o último objetivo relaciona-se com a perceção dos profissionais acerca dos indicadores comportamentais desadequados e os principais comportamentos problemáticos apresentados pelos alunos dessa escola especificamente, que foi apontado como sendo razoável. Este resultado aponta lacunas a nível da organização e gestão (e.g., escassez de recursos humanos), interação com o meio envolvente e a ausência de suporte familiar, isto reforça a atuação da escola na primeira manifestação de comportamentos desadequados não havendo uma desvalorização dos mesmo, seguindo o pensamento que tal não voltará a acontecer.

As várias situações de conflitos que ocorrem nas escolas são muitas das vezes sinónimo de comportamentos desviantes de indisciplina, o que gera dificuldades na aprendizagem e no sucesso académico dos alunos. A prevenção deste tipo de situações deve passar pelas medidas e práticas preventivas e pela mediação escolar como forma de

promover comportamentos assertivos, gestão positiva dos conflitos, consenso e o diálogo (Palmeirão, 2016).

Relativamente às limitações desta investigação, a recolha dos dados foi bastante difícil, as escolas mostraram algum constrangimento associado à recolha. Outras das limitações está relacionada com a demora para a aplicação do inquérito, a ausência de inquéritos por parte de uma das escolas o que obrigou a que esta fosse eliminada da recolha de dados, o facto de não ser considerado o ponto de vista dos alunos e o número reduzido de participantes, havendo mais professores do que administrados.

Ora, no que toca à amostra o número de inquiridos poderia ser muito superior, no entanto, apesar de os questionários serem *online*, não foi possível ser prestado o acompanhamento do mesmo, tendo sido argumentado que ia perturbar o decorrer das aulas, mesmo tendo sido reforçado que tal não aconteceria. Isto fez com que o número de respostas relativamente aos profissionais do ensino fosse reduzida e as respostas obtidas, na sua maioria pertencentes a docentes e profissionais do administrativo, não havendo resposta por parte dos auxiliares de ação educativa ou de seguranças. Como tal os argumentos utilizados eram remetidos pelo facto de não conseguirem controlar a resposta por parte de todos os profissionais ou que o questionário era complexo para ser administrado a alguns dos profissionais do ensino. Do meu ponto de vista, o diminuto número de respostas por parte de outros profissionais do ensino para além dos professores, remete para o facto de os questionários serem encaminhados pela direção da escola, o que pode ter contribuído para uma certa desejabilidade social inerente às respostas dos participantes.

Outra das limitações que pode ser assinalada é o facto de as instituições de ensino não possibilitarem a presenta da investigadora na administração do questionário,

destinando-se apenas à autorização e envio do próprio *link* para os profissionais responderem ao questionário *online*, sendo este um dos motivos pelo qual a amostra é pouco diversificada no que toca às funções desempenhadas pelos profissionais destas instituições de ensino. Por falta deste acompanhamento na hora da administração, foi impossível colmatar algumas das dúvidas que poderiam ter surgido e possibilitar a aplicação deste mesmo questionário junto de outros profissionais do ensino (e.g., auxiliares de ação educativa e segurança), que teria sido uma mais válida por se tratarem de profissionais de primeira linha. Também, a falta de consulta do email institucional por parte dos profissionais do ensino, pode ser apontada como outra das limitações.

Apesar de se tratar de um estudo onde é solicitada a perspetiva dos profissionais do ensino, em que o ambiente em que estão inseridos é vivido de forma diferenciada de indivíduo para indivíduo, as respostas dos inquiridos não deviriam ser tão lineares. Como já foi referido, é notório que o próprio sistema precisa de sofrer alterações para que este tipo de estudos não seja tido como algo delimitador ou como um indicador de pontos negativos, mas como uma forma de combater as lacunas existentes tanto nas escolas, como nas unidades curriculares e na estrutura pelo qual estas instituições de ensino se regem. Uma maior formação por parte dos profissionais para estarem aptos a fazer face a esta desestruturação que os estabelecimentos de ensino tem vindo a sofrer.

Como investigações futuras, a elaboração de estudos como este para que possam ser implementadas medidas preventivas e ser possível perceber as modificações ocorridas após a implementação destas medidas no contexto escolar. Parece pertinente serem desenvolvidos estudos em que se consiga perceber a perceção dos próprios alunos e das suas famílias sobre o contexto escolar que frequentam, como forma de haver uma melhoria do ensino não apenas pela perspetiva dos profissionais do ensino.

Para finalizar, as avaliações do meio escolar são essenciais não só para avaliar as estruturas arquitetónicas e paisagísticas, mas também para perceberem toda a complexidade da realidade que rodeia as escolas, para perceberem quais os fatores que influenciam o absentismo, insucesso escolar, incivilidades, violência e consumo de substâncias, sendo reforçada a formação destes jovens através de palestras, congressos e atividades lúdicas que os familiarizem com estas problemáticas e todas as suas vertentes.

Referências

- Afonso, N. (2009). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *Meta: Avaliação*, 1(2), 150–169.
- Alves, J. M., Palmeirão, C., Trigo, L. R., & Cabral, I. (2014). A aprendizagem em territórios educativos de intervenção prioritária: a Visão Dos Alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 173–208.
- Alves, M. T. G., & Soares, J. F. (2013). Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 177–194.
- Amante, L. (2011). Tecnologias digitais, escola e aprendizagem. *Digital Technologies - School and Learning*, 18(2), 235–245.
- Almeida, A. C. & Machado, A. C. (2014). O modelo RTI- resposta à intervenção como proposta inclusiva para escolares com dificuldades em leitura e escrita. *Revista Psicopedagogia*, 130-43.
- Almeida, E. A. B., & Holanda, M. J. B. (2016). Atos de incivilidade: um comportamento cada vez mais frequente no ambiente escolar. *Outras Palavras*, 12(1), 1–10.

- Andrada, E. G. C. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 196–199.
- Andréa, & Patrícia (2013). Relação escola-família e a intervenção do psicopedagogo. *Pedagogia ao pé da letra*, 15-19. Retrieved from <http://pedagogiaaopedaletra.com/relacao-escola-familia-e-a-intervencao-do-psicopedagogo/>.
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70(4), 322–332.
- Bezerra, Z. F., Sena, F. A., Dantas, O. M., Cavalcante, A. R., & Nakayama, L. (2010). Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. *Educar*, 37, 279–291.
- Bisinoto C., Marinho C., & Almeida L. (2011). A atuação da psicologia escolar na educação superior: algumas reflexões. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39-55.
- Bolsoni-Silva, A. T., Mariano, M. L., Loureiro, S. R., & Bonaccorsi, C. (2013). Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 259–269.
- Borsa, J. C. (2007). O papel da escola no processo de socialização infantil. *Departamento de Psicologia Clínica Da Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul - PUCRS*, 1, 1–5.
- Bronfenbrenner, U. (1996). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais. In E. MARTINS & H. SZYMANSKI (2004), A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 1, 63-77.

- Camacho, I., Tomé G., Matos M., et al. (2010). A escola e os adolescentes: qual a influência da família e dos amigos? *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 101–116.
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, (8), 432–443.
- Caridade, S., Nunes, L., & Sani, A. (2015). School diagnostic: perceptions of educational professionals. *Psychology, Community & Health*, 4(2), 75–85.
- Carneiro, P. N. (2008). Educação e educação escolar. *Web Artigos*. Retrieved from www.webartigos.com/artigos/educacao-e-e-educacao-escolar/8120.
- Carvalho, L., & Pereira, M. de J. (2016). Escola-família: aprendendo juntas... um projeto socioeducativo. *School-Family: Learning Together. Socio-Educational Project*, 34(34), 47–62.
- Carvalho, M., & Gequelin, J. (2007). Escola e comportamento anti-social. *Ciências & Cognição*, 11, 132-142.
- Carvalhosa, S. F., Moleiro, C., & Sales, C. (2009). Violence in portuguese schools-national report. *International Journal of Violence and School*, 9, 57–78.
- Cavalcante, C. H. L., & Junior, P. A. dos S. (2013). Fatores que influenciam o desempenho escolar: a percepção dos estudantes do curso Técnico em Contabilidade do IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre. *Revista Liberato*, 14 (21), 29–49.
- Cavalcante, R. S. C. (1998). Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. *Psicologia Escolar e Educacional (Impresso)*, 2(2), 153–160.

- Dessen, M. A., & Polonia, A. D. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17(36), 21–32.
- Dias, C., Monteiro, N. R., & Farias, M. (2014). Comportamentos antissociais e delitivos em adolescentes. *Aletheia*, (45), 101–113.
- Diogo, A. M. (2010a). Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas, e evidências. *Sociologia da Educação. Revista Luso-Brasileira*, 71–96.
- Diogo, A. M. (2010b). Estratégias de famílias e escolas: composição social e efeitos de escola. *Sociologia. Revista da faculdade de letras da universidade do Porto. Departamento de Sociologia*, 425–442.
- Direção-Geral da Educação. (2016). Referencial Técnico para os Psicólogos Escolares. *Jornadas de Trabalho de Psicologia e Orientação em Contexto Escolar*. Retrieved from <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Psicologia>
- Domingues, S. et. al. (2014). Comportamentos de risco dos adolescentes portugueses e influência do meio escolar. *Nascer e crescer. Revista de pediatria do centro hospitalar do Porto*, 124-133.
- Elali, G. A. (2003). O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola–natureza em educação infantil. *Estudos de Psicologia*, 8(2), 309–319.
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.
- Epstein, J., & Jansorn, R. N. (2004). *School, family and community*. In PEREIRA, M. C. J. (2011). Escola-Família: aprendendo juntas... um compromisso de futuro. *Revistas Universidade Lusófona do Porto*, 69–77.
- Fernandes, S. N. C., & Tiago, M. T. (2013). O envolvimento do aluno na escola e sua relação com a retenção e transição académica: um estudo em escolas de S. Miguel. Em

Ata do congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Universidade do Minho, Braga. DOI: 978.989/8525.22.2

Fialho, I. J. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal: contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e Problemas – Avaliação, Qualidade e Formação*, 7(4), 99–116.

Garcia, J. (2006). Estudos em cidadania & movimentos sociais: indisciplina, incivilidade e cidadania na escola, *Educação Temática Digital*, 122–130.

Gonçalves, R. A. (2010). Psicologia forense em Portugal: uma história de responsabilidades e desafios. *Análise Psicológica*, 28(1), 107–115.

Gonçalves, R. A., & Machado, C. (2011). Psicologia da justiça em Portugal: desenvolvimentos, conquistas e desafios. *Psicologia Aplicada*, 174-188.

Gonçalves, R. A. (2012). A psicologia da justiça em Portugal: Uma viagem partilhada com Carla Machado. *Análise Psicológica*, 30(1–2), 7–13.

Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. Em A. M. Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 17-29). Campinas, SP: Alínea.

Jeffery, C. (1999). *CPTED: past, present and future*. In PIMENTA, S., & NUNES, L. M. (2017). A Escola como espaço de violência e incivilidades- o meio, a arquitetura e a caracterização especial – crime e segurança nas cidades contemporâneas. *Fronteiras do Caos*, 121-135.

Jesus, G., & Maia, G.Z. (2010). Indisciplina escolar: reflexões. *Revista de iniciação científica da FFC*, 1-17.

Klein, A., & Pátaro, C. (2008). A escola frente às novas demandas sociais: educação comunitária e formação para a cidadania. *Revista Cordis*, 1-18.

- Lima, L. C. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(002), 7–47.
- Lima, L., Pacheco, J., Esteves, M., & Canário, R. (2006). A educação em Portugal: alguns contributos de investigação. *Conselho Nacional de Educação*. Lisboa, 1-254.
- Lima, C., Jesus, M., & Darienso, S. J. (2012). A participação dos pais nas atividades escolares, na escola municipal vicente francisco no município de Alta Floresta- no ano de 2012, segundo o depoimento dos educadores. *Académica do curso de pedagogia da Faculdade de Alta Floresta (FAF)*, 53, 1-20.
- Machado, C. (2004). Intervenção, psicológica com vítimas de crimes: Dilemas teóricos, técnicos e emocionais. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(2), 399–411.
- Machado, M. (2011). Bullying Em Contexto Escolar: Uma proposta de intervenção. *Psicologia*, 1–22.
- Marcolan, M. L., Frighetto, A. M., & Santos, J. C. (2013). A importância da família no processo de aprendizagem da criança. *Revista Nativa*, 1-8.
- Matos, M. G., Nahama, V., Petir, F., & Sacchi, D. (2010). Social skills in children and adolescents: evaluation and intervention issues in school and clinical contexts. *Revista de Psicologia da Criança e a do Adolescentes*, 105-116.
- Matos, M. G. et. al. (2011). Condições ambientais, pedagógicas e psicosociais nas escolas: uma visão da gestão escolar e sua evolução em 4 anos. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 3, 111-125.
- Monteiro, J. S., & Pereira da Silva, D. (2015). A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. *Geografia Ensino & Pesquisa*, 19 (3), 19–28.

- Moraes, S. A. D., & Teruya, T. K. (2010). Paulo Freire e formação do professor na sociedade tecnológica. *UNESP*, 1-10.
- Moreira, A., Vóvio, C. L., & Micheli, D. (2015). Prevenção ao consumo abusivo de drogas na escola: desafios e possibilidades para a atuação do educador. *Educ.pesqui*, 119-135.
- Nascimento, G. S., & Orth, M. R. (2008). A influência dos fatores ambientais no desenvolvimento infantil. *Revista de Ciências Humanas*, (1), 1–5.
- Nascimento, F. D. (2013). O papel do psicopedagogo na instituição escolar. *Psicologado Artigos*. Retrieved from <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/o-papel-do-psicopedagogo-na-instituicao-escolar>.
- Nunes, C. (2000). A função social da escola e sua relação com a avaliação escolar e objetivos de ensino. *Revista Trilhas*, 1(2), 16–20.
- Nunes, L. M., Caridade, S., & Sani, A. I. (2015). Avaliação do meio escolar: um estudo exploratório. *Revista Lusófona de Educação*, 30(30), 141–158. Retrieved from <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5133>
- Nunes, L. M., Caridade, S., & Sani, A. I. (2013). Diagnóstico do meio escolar – avaliar para intervir. In A. SANI & S. CARIDADE (Eds.), *Violência, agressão e vitimação: práticas para a intervenção* (pp. 309-320). Coimbra: Almedina.
- Nunes, L. M. et. al. (2015). Avaliação psicológica de jovens com comportamentos desviantes. *Análise Psicológica*, 33(2), 179–193.
- Palmeirão, C. (2016). Mediação pedagógica: o sucesso como paradigma. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 115–127.
- Paro, V. H. (2009). Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. *Educação & Sociedade*, 30(107), 453–467.

- Parreiral, S.M. (2009). Perspectivas de formação e acção dos profissionais da educação para a promoção do bem-estar nos contextos educativos. *Exedra*, 2(2), 105–128.
- Pereira, B. (2007). Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades. *A escola e a educação das crianças*, 32(1), 1–12.
- Pereira, B. et. al. (2015). Prevenção do bullying no contexto escolar: implementação e avaliação de um programa de intervenção. *Perspetivas de Desenvolvimento num Mundo Globalizado* (pp. 534-544). Porto.
- Pinto, M. R. (2007). Tempo e espaço escolares: o (des)confinamento da infância. *Educação Fundamental*, 1-19.
- Roeser, R. W. (2015). School and community influences on human development. *Developmental science: An advanced textbook* (6th ed., pp. 571–643). New York: Psychology Press.
- Russo, M. H. (2007). Trabalho e gestão na escola: especificidades do processo de produção pedagógico. *ANPAE*, 1-18.
- Sampaio, D. (2007). Consumo e prevenção meio escolar. *Editorial do Ministério da Educação*, 1-106.
- Sanches, M., & Torres, L. L. (2015). A (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas: tensões e contradições. *De Facto Editores*, 1-14.
- Sanches, C., & Pereira, M. G. (2010). Julgamentos de justiça em contexto escolar e comportamentos desviantes na adolescência. *Psicológica*, 1(71), 71–84.
- Schmidt, I. T., & Magro, E. (2012). O gestor e a organização do espaço escolar. *UNICAMP*, 1-12.
- Schneider, T., Walker, H. & Sprague, J. (2000). *Safe school design: a handbook for educational leaders applying the principles of crime prevention through*

- environmental design*. In PIMENTA, S., & NUNES, L. M. (2017). A Escola como espaço de violência e incivildades- o meio, a arquitetura e a caracterização especial – crime e segurança nas cidades contemporâneas. *Fronteiras do Caos*, 121-135.
- Sebastião, J., Campos, J., & Merlini, S. (2012). As duas margens do rio: contrastes urbanos e regulação da violência na escola. *Interseções*, 14(1), 127–164.
- Silva, F. M., Andrade, L. H. P., Queiroz, R. M., & Albuquerque, M. E. M. (2009). A importância da estrutura e funcionamento da educação básica. Editora Realize, 1–12.
- Silva, L. G., & Ferreira, T. J. (2014). O papel da escola e suas demandas sociais. *Revista Periódico Científico Projeção e Docência*, 6–23.
- Silva, M. E., Vicente, A. O., Ferreira, A. M., & Silva, M. V. (2015). A Importância da relação escola-família para a aprendizagem e a intervenção psicopedagógica. *Revista E.T.C. educação, tecnologia e cultura*, 1-26.
- Soares, M., & Sena, C. C. B. (2012). A contribuição do psicopedagogo no contexto escolar. *Revista Brasileira de Psicopedagogia*, 1–17.
- Sousa, P. M. (2005). Agressividade em contexto escolar. *Psicologia Artigos*, 1–39.
- Sposito, M. P. (2013). A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, 58-75.
- Vasconcellos, S., & Mattos, C. L. (2011). O absentismo escolar e sua regulamentação. *EDUEPB* (pp. 271–294). Campina Grande.
- Veiga, F. H. et. al. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: conceito e relação com o desempenho académico — Sua importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 31–47.
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441–450.

- Volling, B. L., & Elins, J. (1998). Family relationships and children's emotional adjustment as correlates of maternal and paternal differential treatment: A replication with toddler and preschool siblings. *Child Development*. In DESSEN, M. A., & POLONIA, A. D. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21–32.
- Walker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D., & Kaufman, M. J. (1996). *Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth*. In BRADSHAW, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70(4), 322–332.
- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive Behavior: Update of a Meta-Analysis. *NIH Public Access*.
- Zequinão, M. A., Medeiros, P. de, Pereira, B., & Cardoso, F. L. (2016). Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. *Educação e Pesquisa*, 181–198.

Anexo