

Maria Arcanja Hussene Pereira

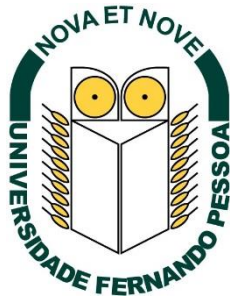


A Escola sob a Perspetiva dos Profissionais de Ensino

**Universidade Fernando Pessoa Faculdade de Ciências Humanas e
Sociais**

Porto, 2018

Maria Arcanja Hussene Pereira



A Escola soba Perspetiva dos Profissionais de Ensino

Maria Arcanja Hussene Pereira

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de mestrado em Psicologia da Justiça: Vítimas de Violência e de Crime, sob orientação científica da Professora Doutora Laura Nunes e Professor Horácio Pires.

Porto, 2018

Resumo

O presente estudo tem como objetivo principal traçar o perfil da escola e do seu funcionamento, sob o ponto de vista dos profissionais, professores e não professores.

O método adotado é de natureza quantitativa, tratando-se de um estudo exploratório, observacional, descritivo, transversal, retrospectivo e assente no autorrelato. O instrumento utilizado é o inquérito, tendo-se administrado o questionário do Diagnóstico do Meio Escolar (DME). A amostra foi constituída, aleatoriamente, por 72 sujeitos, que desempenham funções em 4 escolas de diferentes localidades, nos arredores de Lisboa.

As conclusões deste estudo demonstraram-se enriquecedoras e produtivas no entendimento que abarca a divulgação do sistema disciplinar da escola, das suas condições, dos profissionais de ensino, a diminuição e prevenção de comportamentos delinquentes e incivildades. Foi um estudo que se revelou imperativo, possibilitando mudanças comportamentais e no âmbito das atividades é de salientar, maior alargamento na realização de atividades que promovam e incentivem a participação dos alunos, dos pais e da comunidade, possibilitando desta forma o acesso a uma perceção mais ampla do contexto escolar, permitindo que os profissionais possam dispor de estratégias, no contexto das áreas que carecem de intervenção.

Palavras-chave: Escola, Avaliação, Comportamento e Violência.

Abstract

The main objective of this study is to outline the school's profile and its functioning, from the point of view of professionals, teachers and non-teachers.

The method adopted is quantitative, being an exploratory, observational, descriptive, cross-sectional, retrospective study based on self-report. The instrument used was the survey, and the DME questionnaire - Diagnosis of the School Environment was administered. The sample consists of 72 individuals who perform functions in schools of different locations.

It is concluded that measures are necessary to improve the school's disciplinary system and its conditions, reduce and prevent delinquent behavior and incivility, and carry out activities that promote student, parent and community participation.

Key-words: School, Evaluation, Behavior and Violence.

Agradecimentos

Muitos foram aqueles que de alguma forma deram o contributo para dar corpo a este trabalho. À minha Orientadora, Professora Doutora Laura Nunes, que demonstrou sempre total disponibilidade para atender as minhas questões, pela orientação ao longo deste tempo a sua paciência, confiança, sabedoria e conhecimento, que me impulsionaram e permitiram vencer os obstáculos com que me deparei. A forma como tão humildemente me transmitiu o seu vasto conhecimento, ficarei grata eternamente.

Ao Dr. Horácio, os meus maiores agradecimentos por me ter “dado a mão” nesta árdua caminhada, o meu sincero e profundo agradecimento.

À Universidade Fernando Pessoa, os meus maiores agradecimentos por me ter dado a oportunidade de dar continuidade a um projeto tão idealizado.

Aos meus filhos Pamela, Ivan, Jéssica, ao meu esposo Rogério, muito obrigada por tudo, pois sem vocês, não teria sido possível concretizar esta “árdua caminhada”. Os meus maiores e sinceros agradecimentos pelo grande apoio, partilha, compreensão e conselhos, nos momentos de maior fragilidade e aos meus queridos netos, por exibirem comportamentos tão positivos sem choros nem reclamações, aquando da execução deste trabalho.

À memória dos meus Pais por me educarem de forma sensata, honesta e com princípios e aos meus irmãos, o meu muito e especial obrigada, pois sem vocês, nada seria possível e é do fundo do coração que vos dedico este trabalho.

Àqueles que partilharam comigo direta ou indiretamente e a todos que não foram aqui mencionados e o merecem, o meu muito, muito obrigada.

A todos os que me incentivaram a esta trajetória, muito e muito obrigada.

Índice

Introdução	9
Parte A - Contextualização Teórica	11
Capítulo I – Escola e comportamento	11
1.1. Escola e processo de socialização	12
1.2. Escola e comportamento – alguns estudos	16
1.3. Escola distribuição espacial e comportamentos	22
1.4. Escola - Avaliar para prevenir/intervir	27
1.4.1. Avaliação/intervenção escolar – algumas análises	30
1.4.2. Medidas para combater a violência.	32
Parte B – Contribuição empírica	40
Capítulo II – O estudo desenvolvido	40
2.1. Método	41
2.2. Material	43
2.3. Procedimento	43
2.4. Caracterização da amostra	44
2.5. Resultados	47
2.6. Discussão dos resultados	61
Análise conclusiva	66
Referências	69
Anexos	81

Lista de Abreviaturas

DME - Diagnóstico de Meio Escolar

OPVC - Observatório Permanente Violência e Crime

SPSS - *Statistical Package for Social Sciences*

UFP - Universidade Fernando Pessoa

Índice de Tabelas

Tabela 1. Fatores importantes no contexto escolar.	22
Tabela 2. Medidas descritivas do sexo dos participantes.	44
Tabela 3. Medidas descritivas da idade dos participantes.	45
Tabela 4. Medidas descritivas do estado civil dos participantes.	45
Tabela 5. Medidas descritivas das habilitações literárias/escolaridade dos participantes.	46
Tabela 6. Medidas descritivas das funções assumidas na escola pelos participantes.	46
Tabela 7. Medidas descritivas do tempo de serviço na escola dos participantes.	46
Tabela 8. Percepções sobre o meio físico envolvente à escola.	48
Tabela 9. Percepções quanto a organização/qualidade dos espaços.	49
Tabela 10. Percepções das condições estruturais para o número de alunos.	49
Tabela 11. Percepções de estabelecimentos comerciais/industriais nas imediações da escola.	50
Tabela 12. Resultados das percepções que podem melhorar as condições da escola.	51
Tabela 13. Resultados das percepções sobre a dinâmica de atividades extracurriculares.	51
Tabela 14. Percepções dos acontecimentos extracurriculares que, promovem/dinamizam o envolvimento de todos.	52
Tabela 15. Percepções do desenvolvimento de iniciativas com outras instituições.	52
Tabela 16. Percepções dos acontecimentos extracurriculares em parceria com outras instituições.	53
Tabela 17. Percepções das instituições que colaboram com a escola.	53
Tabela 18. Percepções do envolvimento dos pais nas diferentes atividades.	54
Tabela 19. Percepções do envolvimento comunitário.	55
Tabela 20. Percepções das medidas disciplinares adotadas.	56
Tabela 21. Percepções de medidas para melhorar o sistema disciplinar.	56
Tabela 22. Resultados das percepções das áreas científicas para melhorar o sistema disciplinar da escola.	57
Tabela 23. Percepções das ações a desenvolver por profissionais neste	57

A ESCOLA SOB A PERSPETIVA DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO

estabelecimento de ensino.

Tabela 24. Resultados das percepções sobre o comportamento dos alunos. 58

Tabela 25. Resultados das percepções do absentismo escolar. 58

Tabela 26. Percepções dos principais problemas de comportamento. 59

Tabela 27. Resultados das percepções das incividades mais frequentes. 59

Tabela 28. Percepções do comportamento dos alunos se têm agravado desde há 5 anos. 60

Tabela 29. Resultados das percepções de medidas que podem combater/prevenir, comportamentos menos adequados. 60

Índice de anexos

Anexo I – DME – Diagnóstico do Meio Escolar

Anexo II – Declaração de Consentimento Informado

Introdução

O presente estudo debruça-se na perspectiva dos profissionais de ensino sobre a escola, um contexto que assume elevada importância dadas às suas características tão peculiares. É um espaço onde os alunos vivenciam as mais diversas experiências, sendo nele que se desenvolvem e aprendem. Não só é um espaço institucional de produção e divulgação permanente do saber historicamente construído e produzido pela sociedade, como também é um contexto educativo, onde se ensina e se aprende e que é destinado a educar e educar-se (Dourado & Oliveira, 2009; Gómez et al., 2007). Desta forma, devemos compreender que uma escola pressupõe ser potenciadora de várias capacidades, tais como cognitivas, afetivas e morais dos seus integrantes (Freitas, 2007). Contudo, existem fatores que poderão comprometer o desenvolvimento destas. Estes, influenciam o comportamento da criança na escola e a violência, os comportamentos antissociais e as incivilidades fazem parte dessa realidade escolar. Mediante a tendência para o aumento da violência escolar, torna-se urgente perceber o que está a falhar na escola e perceber que ações concretas serão necessárias para envolver os alunos na vida ativa da escola, que visem a diminuição da violência nas mesmas. Portanto, tal como evidenciam Nunes, Caridade e Sani (2015), a escola necessita ser objeto de especial e sistemática atenção, evidenciando a importância da escola, enquanto instituição inclusiva, participativa e empenhada na prevenção e na redução de comportamentos problemáticos. É fundamental que a escola conheça a sua realidade a diferentes níveis, de forma a desenvolver uma intervenção adequada nos diferentes domínios em que opera (Pereira & Pinto, 2001). Pelo exposto, torna-se muito importante fortalecer e desenvolver estudos no âmbito das Ciências Sociais, que possam demonstrar características favorecedoras de uma evolução eficaz dos jovens ou, pelo contrário, situações que tendam gerar consequências prejudiciais no seu processo de socialização.

Objetivamente, o presente trabalho versa sobre a escola, as suas características, os comportamentos dos seus alunos e as interações escola/comunidade, sob o ponto de vista dos profissionais do ensino. Na verdade, os problemas e conflitos entre os jovens no contexto escolar (e.g., insucesso escolar, violência), têm sido cada vez mais frequentes, possibilitando desfechos negativos na atividade escolar (Soares, Ávilla & Salvetti, 2000).

Tendo em conta o referido, o objetivo principal desta investigação passa por traçar o perfil da escola e do seu funcionamento, sob o ponto de vista dos profissionais, professores e não professores. Quanto aos objetivos específicos, os quais contribuem para o alcance do objetivo geral, definiram-se quatro parâmetros:

A ESCOLA SOB A PERSPETIVA DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO

- a) Conhecer o meio escolar e o meio envolvente;
- b) Compreender a dinâmica de funcionamento interno e externo da escola tendo em conta o sistema de medidas disciplinares adotado pelas escolas;
- c) Caracterizar os comportamentos dos alunos da escola e a sua influência;
- d) Entender se o comportamento dos alunos sofreu algum agravamento nos últimos tempos.

Relativamente à estrutura da investigação, esta encontra-se organizada em duas partes: contextualização teórica e contribuição empírica. Na primeira é tecido um quadro teórico-conceptual em torno da temática em foco, ou seja, a escola e comportamento. Deste modo, aborda-se a escola enquanto um espaço privilegiado de socialização e apresentam-se alguns estudos, nacionais e internacionais, que investigaram os comportamentos na escola, nomeadamente a violência, a indisciplina, os comportamentos antissociais e delinquentes. Com a finalidade de se fundamentar teórica e empiricamente o estudo, considera-se relevante prestar atenção à distribuição espacial das escolas e a sua relação com os comportamentos, terminando-se com a apresentação de medidas e estratégias que visam avaliar e prevenir o fenómeno da violência e da indisciplina.

A segunda parte do estudo corresponde ao estudo empírico propriamente dito. Neste sentido, apresenta-se a metodologia utilizada (método, objetivos, amostra, instrumento de recolha de dados e técnica de análise de dados). Num momento posterior, proceder-se-á à apresentação dos resultados obtidos, evidenciando a sua discussão, isto é, confrontando os resultados com a literatura.

Para se finalizar o estudo, apresentar-se-ão as principais conclusões, bem como as suas limitações e ainda se irá elencar algumas sugestões para futuras investigações.

Parte A- Contextualização Teórica

Capítulo I - Escola e comportamento

1.1. Escola e processo de socialização

Quando o ser humano nasce, a família é o primeiro grupo em que este se insere, sendo também a primeira instância de socialização, e uma das mais impactantes, pois é nesse meio que o indivíduo se insere socialmente. O ser humano, inicialmente não compreende o que é a socialização, nem o que pode esperar dela enquanto ser. É importante o papel dos cuidadores neste processo inicial de convivência, tornando-se essencial a percepção dos padrões da sociedade. O processo de socialização é de extrema importância, não só para a sobrevivência do ser humano na sua individualidade mas, particularmente, para a sua manutenção enquanto ser integrante da sociedade. Desta forma, a escola é uma instância de socialização em que a criança se integra e é a segunda instituição mais importante a seguir à família (pois a família também é uma instituição), onde a criança aprende as normas e os valores sociais, aumentando também o seu conhecimento. Nesta ordem de ideias, a socialização, revela-se um processo fundamental para a sobrevivência do ser humano, a nível individual, e para a sua sobrevivência enquanto ser integrante da sociedade em que está inserido (Ballantine & Roberts, 2012).

É neste sentido que Konishi et al. (2010), sustentando-se no contributo de outros teóricos, referem que depois da família, a escola constitui-se uma instância de socialização mais importante, onde a relação estabelecida entre os alunos e os professores pode ser significativa para o próprio processo de socialização da criança. À semelhança da relação entre o indivíduo e o meio, também a relação entre a escola e os comportamentos adquiridos se tornou indissociável (Lourenço & Paiva, 2004).

Então, antes de mais, o que é a escola?

A escola é uma instituição educativa que tem características e missões muito particulares e que se traduzem em longos e opostos processos políticos, culturais, sociais e pedagógicos (Afonso, 2007). É, portanto, o espaço institucional de produção e divulgação permanente do saber, historicamente construído e produzido pela sociedade (Dourado & Oliveira, 2009). De facto, as instituições educativas são influenciadas pela sociedade em que se inserem, constatando-se que são mais conservadoras, quando inseridas numa sociedade estável e estática e por sua vez, são mais progressistas e transformadoras quando inseridas numa sociedade dinâmica (Enguita, 2007).

Mas, além de uma instituição, a escola é também um contexto educativo, isto porque nela ocorrem fenómenos e processos que podem afetar o desenvolvimento de mensagens, a interpretação e a transferência dessas mensagens, tendo certa influência na predisposição para

ensinar e aprender, para educar e educar-se (Gómez et al., 2007). Ou seja, não se pode descurar a importância da escola nos dias de hoje, uma vez que ela integra uma série de processos, relações e recursos, que visam dar resposta às necessidades e interesses comuns (isto é, da sociedade) e objetiva na educação e no plano geral (Ramirez, 2001).

A escola é importante não só para a criança e para o seu desenvolvimento, mas também para a evolução da sociedade e da própria humanidade. E, ainda que se constitua um dos maiores desafios da escola, é sua função preparar alunos, professores e pais, no fundo, todos os intervenientes do processo ensino-aprendizagem, para serem capazes de viver e ultrapassar os obstáculos de um mundo, onde as mudanças são cada vez mais velozes e constantes e onde se emergem conflitos interpessoais, contribuindo assim para a evolução e crescimento do indivíduo (Lima et al., 2006).

Como se referiu, a escola é um espaço extremamente importante para a criança, nomeadamente, para o seu desenvolvimento e crescimento e, enquanto espaço de socialização, a escola permite que a criança interaja e socialize com os seus pares, mas também com os seus professores e outros atores do contexto educativo, assimilando as normas e os valores sociais. A socialização é um processo que tem início à nascença do indivíduo, quando ele começa a interiorizar as normas, os valores e os comportamentos socialmente aceites e ao socializar com diferentes grupos sociais, o indivíduo responde às suas necessidades e ao mesmo tempo compreende e apreende a cultura e o meio em que está inserido (Alves-Pinto, 1995). Sendo a família o primeiro grupo social com quem a criança tem contacto, é ela que a alimenta, que garante a sua segurança e que lhe dá afeto mas, à medida que esta cresce e se vai tornando mais autónoma, a escola começa a ocupar o lugar da família enquanto instância de socialização primária (Giddens, 2010). Assim, quando existe uma rutura a nível da família e esta deixa de agir como agente socializador ou o faz de forma desadequada, essa função acaba por recair sobre a escola. A escola tem uma grande importância na vida das crianças e jovens pois é nesta que passam grande parte da sua vida e é na escola que aprendem uma grande diversidade de conhecimentos e competências (para além das académicas), que dificilmente poderiam aprender em outros lugares e que estabelecem também, as primeiras relações sociais e, para a promoção desse desenvolvimento, é crucial que este espaço seja agradável e pacífico (Rodrigues, 2015, p. 17).

Ora, a socialização é um processo interativo, permitindo que a criança satisfaça as suas necessidades, conheça e aprenda a sua cultura (Alves-Pinto, 1995). Trata-se do processo através do qual esta interioriza as normas, valores e padrões sociais vigentes na sociedade em que está inserida. Este processo está presente no dia-a-dia do indivíduo e no público mais

jovem, dado que a socialização surge como uma forma de dar resposta à necessidade de estes se tornarem autónomos, de desenvolverem as suas capacidades comunicacionais, de realizarem trocas afetivas e construírem a sua própria identidade (Dayrell, 2007). Nesta ordem de ideias, se a socialização consiste no processo por meio do qual os indivíduos aprendem e interiorizam valores, normas e comportamentos que vigoram na sociedade, facultando-lhes a sua integração social, a sua concretização envolve os diferentes agentes, nomeadamente: a família, a escola, os grupos profissionais, grupos informais, entre outros. Nesta conceção, entende-se que a família e a escola são dois aspetos fundamentais. A primeira, por natureza propriamente humana, desde a nascença e a outra, que resulta e advém do crescimento e do desenvolvimento da própria sociedade (Lopes, 2014, p. 45).

Na ótica de Dubar (1997), a socialização é um processo de identificação e de construção da identidade e por isso um processo de pertença e de relação, na medida em que socializar é reconhecer o sentimento de pertença a grupos, sejam eles de pertença ou de referência. Ou seja, quando o indivíduo nasce está inserido numa sociedade (grupo social) e vão ser-lhe transmitidas e ensinadas as regras e os padrões pelos quais o grupo se rege. Da mesma forma, ao socializar com o seu grupo de amigos, ainda que inconscientemente, a criança assume as normas desse grupo e o seu comportamento e atitudes desenvolvem-se em função dessas mesmas normas, porque na verdade, a socialização realça a importância que o mundo que envolve a criança, tem no modo, como ela se desenvolve e se comporta nas mais variadas situações (Giddens, 2006a).

As crianças passam grande parte do seu tempo na escola e é lá que desenvolvem as suas competências, além das competências académicas; é também na escola, que estabelecem as suas primeiras relações fora do contexto familiar, daí que a escola seja assumida como um importante espaço de socialização. Além disso, a escola exerce várias influências no desenvolvimento da criança, desde a regulação da atenção, às emoções, aprendizagem e comportamentos adotados (Eccles & Roeser, 1999). É neste espaço que a criança desenvolve as suas capacidades relacionais, que descobre o novo e experiencia diferentes situações como a amizade, o grupo, a rivalidade, a competição, a relação entre pares (Lima et al., 2006; Lotz & Lee, 1999).

Assim sendo, uma vez que a escola é um contexto privilegiado de socialização, ela pode estimular a autoestima, a autoeficácia e o desenvolvimento humano das crianças e para isso, mais do que promover o relacionamento entre o grupo através de normas, regras e da cultura da instituição, deve também capacitar as crianças para as competências e habilidades sociais (Polleto & Koller, 2008).

A ESCOLA SOB A PERSPETIVA DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO

Portanto, a escola é a segunda instância de socialização primária da criança e enquanto agente socializador, assume um papel de particular relevância, face aos problemas comportamentais. Conforme Giddens (2006b), através da socialização, a criança capta as normas e os papéis sociais e a forma como procede a esta captação e compreensão, terá sempre influência no seu comportamento futuro, onde reproduz o comportamento aprendido em ambiente escolar, mas também o comportamento aprendido em contexto familiar. A escola não serve apenas para transmitir o conhecimento académico, nela ocorrem os processos de socialização e individualização da criança, como o desenvolvimento das relações afetivas, o desenvolvimento de habilidades sociais comunicacionais, da identidade sexual e da construção da própria identidade (Alves-Pinto, 1995). Deste modo, através da socialização, a escola deve inserir a criança na sociedade, desenvolvendo as suas capacidades académicas mas também, as suas competências comunicativas e sociais, aprendendo a ser responsável e cooperante com o grupo em que está inserida, adotando condutas adequadas. Conforme salienta Giddens (2006b), no contexto escolar, e através da socialização, ocorre a captação e compreensão das regras e papéis, os quais irão interferir de forma significativa com o comportamento adotado na vida adulta, nomeadamente em contextos de trabalho. Isto significa que, quando adultos, as crianças e os jovens podem manifestar comportamentos aprendidos na escola, através da interação com os seus pares, com adultos, e no ambiente familiar.

Na escola a criança aprende a estar em sociedade e os professores assumem uma autoridade distinta da dos pais, o que, a ajuda a desenvolver a sua autonomia e independência, não só da família mas também dos seus pares, permitindo que se torne um adulto pró-ativo e independente (Wentzel & Looney, 2007). Assim sendo, constata-se que a socialização é um processo com especial importância na infância, no entanto, está presente ao longo da vida do indivíduo e coloca em destaque o facto de que o mundo que envolve o ser humano interfere no modo como a criança se desenvolve e se comporta nas variadas situações (Giddens, 2006a).

Pelo que acaba de ser exposto, e dada a importância da escola enquanto instância socializadora, revela-se fulcral, analisar alguns dos vários estudos que têm sido desenvolvidos, nacional e internacionalmente, a este respeito.

1.2. Escola e comportamento – alguns estudos

Vários fatores podem influenciar o comportamento da criança na escola (Neto, 2005), entendendo-se por comportamento, uma manifestação das interações que o indivíduo estabelece com o meio que o circunda, por exemplo a família, e do seu desenvolvimento pessoal. Atualmente, os comportamentos desviantes e de risco, os comportamentos antissociais e as incivildades no ambiente escolar, têm sido alvo de grande atenção por parte de teóricos, mas também de políticos e não há motivos para menos. As notícias publicadas sobre agressões nas escolas, entre alunos e entre alunos e professores, e os casos de *bullying* começam a ser uma constante. Aliás, Ferraz (2011), no seu estudo sobre de que modo o *bullying* se encontra nas relações dos alunos no ensino Técnico-Profissional, verificou que os comportamentos de *bullying* estão presentes numa grande percentagem de alunos que são do género masculino e que já se repetiram mais de uma vez. Assim sendo, confirma-se a necessidade de reconhecer que existem características que conduzem a um resultado negativo na vida do indivíduo, os chamados fatores de risco, e os quais devem ser estudados, nomeadamente no que diz respeito aos diversos contextos de atuação de crianças e jovens (Kraemer et al., 1997).

De forma bastante resumida, pois o objetivo deste ponto é dar a conhecer alguns estudos realizados sobre a temática da escola e o comportamento dos jovens, a violência é um comportamento antissocial que tem vindo a aumentar de dimensão, particularmente nas comunidades mais jovens e entre pares, manifestando-se por via de comportamentos desadequados (i.e. pais, alunos, desobedecer, roubar, ter um temperamento alterado, usar substâncias ilícitas, não controlar os impulsos, não cumprir as regras escolares) e com a intenção de ferir, magoar, maltratar ou humilhar alguém, física ou psicologicamente (Berkowitz, n.d, citado por Ramírez, 2001; Carra, 2009; Veenstra & Dijkstra, 2011). E não é necessário recorrer a evidências empíricas para se perceber que os comportamentos antissociais em contexto escolar têm vindo a aumentar, nomeadamente a violência entre alunos e de alunos para com professores, através de comportamentos agressivos, ausência escolar e infração das regras escolares. As incivildades, conceito que surge associado ao de indisciplina (contrariar as regra e leis da escola) e de comportamento antissocial, refletem-se em comportamentos que se opõem às regras de boa convivência no ambiente escolar, sendo uma forma de contestar a ordem escolar e de perturbar o bom funcionamento da instituição (Charlot, 2002; Garcia, 2009; Lourenço & Paiva, 2004). Contudo, há que fazer a ressalva de que as incivildades não significam exclusivamente indisciplina, estas também se podem

referir à rutura das expectativas do que é implicitamente esperado como boa conduta social (Charlot, 2002). Outra conduta que os alunos podem adotar na escola são os comportamentos desviantes e delinquentes. A delinquência pode ser interpretada do ponto de vista jurídico (envolvendo os tribunais), ou pode estar ligada ao comportamento antissocial, que se refere a atos que contrariam as normas instituídas (Matos et al., 2009; Negreiros, 2001).

Como se percebe pelo exposto até ao momento, vários são os comportamentos que as crianças adotam na escola e vários são os fatores que estimulam ou que contribuem para o desenvolvimento deste tipo de comportamentos antissocial, delinquente ou incivilidade. Perante tal constatação, muitas investigações têm estudado os diversos comportamentos das crianças na escola e o contacto com a literatura, permitiu encontrar estudos sobre indisciplina, incivildades, comportamentos desviantes, delinquentes e antissociais.

Pinto (2014), procurou conhecer as perspetivas dos professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário de uma escola pública portuguesa face à indisciplina, as estratégias utilizadas pelos mesmos para prevenir situações de indisciplina, a sua perceção relativamente ao sucesso das estratégias utilizadas e verificar se existem diferenças nas perspetivas dos professores em função das áreas curriculares lecionadas e os níveis de ensino. Face aos comportamentos de indisciplina, os resultados do estudo revelam que os professores fazem a distinção entre comportamentos mais frequentes, menos frequentes, mais graves e menos graves, apontando situações que se enquadram em três categorias: a perturbação do trabalho na aula ou o desrespeito pelas regras; incidentes que afetam a dinâmica das relações entre pares e ainda ocorrências relacionadas com a relação professor-aluno. A autora conclui ainda, que os professores do 3.º ciclo são os que mais apontam a existência de mais e variados incidentes.

Também Correia (2014), procurou aferir as principais causas da indisciplina escolar em função de quatro variáveis – contexto familiar, rendimento socioeconómico, motivação escolar e rendimento escolar, em crianças e jovens com idades compreendidas entre os 1 e os 17 anos. O estudo evidenciou uma clara associação entre baixa motivação escolar e baixo rendimento escolar com a ocorrência de indisciplina. Nas variáveis referentes ao contexto familiar e ao rendimento socioeconómico, a associação já não é tão clara, verificando que apenas o estado civil dos pais dos alunos (divorciados) e o tipo de habitação (social), tem uma associação com alunos com comportamentos indisciplinados. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Banaletti e Dametto (2015), centraram a sua atenção nos motivos, consequências e formas de minimizar o problema da indisciplina nas escolas, considerando a influência das transformações sociais, políticas e culturais. Os autores concluíram que a

indisciplina é um tema complexo e que envolve todos os intervenientes do processo escolar e o professor, o principal agente que busca a disciplina através da sua prática pedagógica, confronta-se com a falta de dispositivos disciplinares tradicionais, pelo que esta disciplina só se torna possível através da motivação e do efetivo envolvimento do aluno.

Procurando avaliar as perceções dos profissionais da área da educação sobre a estrutura, o funcionamento e a organização da escola e também sobre o comportamento dos estudantes, Caridade, Nunes e Sani (2015), realizaram um estudo exploratório junto de 81 profissionais. As investigadoras verificaram que, apesar da perceção positiva dos participantes sobre o ambiente físico da escola, é mencionada a necessidade de criar espaços para lazer e desporto, condições logísticas e equipas multidisciplinares para maximizar e potenciar o bom funcionamento das escolas. Os resultados revelaram ainda, que os profissionais que participaram no estudo, descreveram a participação parental na vida da escola como negativa, tendo identificado diversos comportamentos disruptivos nos estudantes, os quais também participam pouco na vida da escola. Perante estes resultados, as investigadoras sublinham a necessidade de se criarem planos de ação nas escolas, os quais devem contar com a participação de equipas multidisciplinares.

Com o objetivo de conhecer as representações que os alunos do 8.º e 10.º anos de escolaridade têm sobre a indisciplina e a violência na escola, Velez (2010), concluiu que o tipo de vitimização mais frequentemente utilizado foi a “vitimização verbal”, a “vitimização social”, a “vitimização relativa à propriedade” e a “vitimização física”; já relativamente à agressão na escola, o tipo mais frequente foi a “agressão verbal”, a “agressão social”, a “agressão relativa à propriedade” e a “agressão física”. Este estudo revela ainda que alunos do 8.º ano, apresentaram maiores níveis de vitimização, agressão e disrupção escolar do que os alunos do 10.º ano, destacando-se os dos Cursos Científico-Humanísticos. Também Dias et al. (2014), realizaram um estudo com o objetivo de avaliar autorreferências de condutas antissociais e delinquentes em adolescentes com idades entre os 13 e os 19 anos, a fim de aferir as diferenças em função do sexo, grau de ensino e inserção em escolas públicas ou privadas. Os resultados desta investigação revelaram uma baixa auto perceção de manifestação de comportamentos antissociais e delinquentes em toda a amostra, com destaque para os rapazes e escolas privadas.

Ruotti (2010), debruçou a sua investigação sobre as conexões e distanciamentos entre a violência em meio escolar e a violência nos bairros de onde provêm os seus alunos e procurou identificar factos que caracterizam a realidade escolar e as representações sobre a violência. A investigadora constatou a existência de manifestações de violência, próprias da

realidade externa, penetrando o interior das escolas e a forma como essas representações interferem na conduta dos profissionais e agentes da educação. Num primeiro momento da sua investigação, Ruotti (2010), verificou que relatos de acentuada violência estimulam sentimentos de medo e insegurança entre os atores da escola, impedindo ou dificultando a Ação educativa; num segundo momento, datado a partir da chegada de uma nova direção, identificou tentativas de reversão desse quadro, mediante adoção de uma disciplina rígida. Esta mudança revela percepções quanto à redução da violência associada à realidade externa, principalmente em relação à presença do tráfico de drogas nas dependências da escola, que evidenciam a produção de uma violência institucional, que exclui os resistentes à nova ordem.

Se tivermos em conta o papel que o processo de socialização desempenha na escola, facilmente se constata, que os pares são um importante fator e que têm influência sob o indivíduo. Por exemplo, se o grupo de pares da criança ou do jovem adotar comportamentos desviantes, a probabilidade da criança os adotar também aumenta, realçando que, muitos destes comportamentos desviantes resultam da grande pressão social que o grupo exerce sobre a criança (Wang & Dishion, 2011).

Na tentativa de aferir os principais fatores indutores de comportamentos desviantes e antissociais em contexto escolar, outros estudos apontam a inadequabilidade das práticas parentais (por exemplo, não impor limites), (Hawkins et al., 1992; Herrenkohl et al., 2000; Pacheco e Hutz, 2009; Patterson et al., 1989). Herrenkohl et al. (2000), afirmam que a exposição a ambientes violentos (i.e. pais, alunos, um ambiente familiar violento), potenciam a aprendizagem de comportamentos violentos, o que constitui um risco. Também Pacheco e Hutz (2009), procuraram identificar as variáveis individuais e familiares que prediziam comportamentos antissociais, mencionando os conflitos familiares e as práticas parentais inadequadas como uma dessas variáveis. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Parreiral (2009), refere que o ambiente familiar está relacionado com o que se vive no ambiente escolar. Importa também referir que em relação ao comportamento delinvente, um fraco acompanhamento e envolvimento parental, ausência da figura paterna e adoção de práticas educativas que recorrem à violência, são fatores de risco e que potenciam a delinquência juvenil (Assis & Constantino, 2001; Scaramella et al., 2002). Para os autores, existem ainda outros fatores que contribuem para o desenvolvimento de comportamentos delinquentes, como a institucionalização na infância e o envolvimento com grupos de pares violentos.

Em outra perspetiva, Lotz e Lee (1999) e Parreiral (2009), apontam ainda que um ambiente escolar negativo cria condições para o desenvolvimento de comportamentos

desajustados e um ambiente agradável, onde os alunos e professores se sentem bem, potenciam aprendizagens. Wang e Dishion (2011), explicam que o facto de existirem vários docentes por turma, diminui a interação destes com os alunos, facto incoerente que não vai de encontro à necessidade que as crianças têm de se relacionarem com adultos, que não pertencem ao seu núcleo familiar. Como não há o estabelecimento de uma relação marcada pela interação, este constitui outro fator de risco no desenvolvimento de comportamentos desviantes em ambiente escolar.

Ao debruçar-se sobre o tema da violência enquanto uma ação contingente, Sebastião (2013), explica que os atores sociais (crianças e jovens), têm relativa competência para agir em função do seu núcleo de relações e por estas razões, urge a necessidade de se estudar os processos de interação entre crianças, entre estas e adultos e identificar as particularidades dos vários tipos de grupos que coexistem no núcleo relacional (a escola, neste caso); discutir a forma como são desenvolvidos e colocados em prática os sistemas de regras e normas nas instituições educativas.

Ao falar-se de fatores de risco, considera-se importante referir os fatores de proteção, entendidos como inibidores de comportamentos desviantes, que potenciam comportamentos adequados (Jessor et al., 1998).

Se inadequabilidade das práticas parentais constitui um fator de risco para o desenvolvimento de comportamentos desviantes em contexto escolar, o acompanhamento dos pais, por outro lado, constitui um fator de proteção. Segundo Resnick et al. (1997), o desenvolvimento de atividades em família é um fator de proteção da criança, que potencia o crescimento. Também Crosnoe et al. (2002), ao estudarem os principais fatores de proteção que mais impacto têm no desenvolvimento de comportamentos desviantes, verificaram que o envolvimento e a supervisão parental, bem como a organização familiar, a relação com os professores, a orientação para a escola e o sucesso académico, são os principais fatores de proteção para a adoção de comportamentos inadequados. Além de protegerem, estes fatores também potenciam um desenvolvimento saudável e comportamentos adequados.

De facto, os fatores de proteção são essenciais para o desenvolvimento da criança e Masten e Garmezy (1985), apontam alguns, entre os quais a autonomia, autoestima, bem-estar subjetivo, orientação social positiva; competência emocional, representação mental de afeto positivo, inteligência, rede de apoio social, com recursos individuais e institucionais, que estimulem e reforcem a capacidade do indivíduo enfrentar as adversidades da vida. A coesão familiar, a ausência de negligência, a forma como gerir os conflitos e a manutenção dos mesmos sob a presença de pelo menos um adulto (pelo qual a criança tem grande

interesse e apreço), a presença de laços afetivos no ambiente familiar e/ou em outros contextos de onde retira apoio emocional em momentos de adversidade.

A literatura ainda evidencia outros fatores a ter em consideração. Rutter (1993), refere que crianças que apresentam um baixo nível socioeconómico, têm mais capacidade para desenvolver projetos, quando se expõem a experiências positivas na escola.

Gottfredson et al. (1996), apontam também como fator o desempenho escolar, acrescentando que muitas investigações têm demonstrado que alunos com insucesso escolar evidenciam maiores níveis de comportamento disruptivo, nomeadamente em jovens mais velhos. Seguindo o mesmo pensamento, Blaya (2006), refere que crianças com fraco desempenho escolar apresentam maior probabilidade de desenvolverem comportamentos violentos, bem como de estabelecer relações negativas tanto com os docentes, como com os seus colegas. Assim sendo, o papel desempenhado pela escola é de maior importância e a relação que a criança ou o jovem tem com a escola, é também um importante fator de proteção mas, apenas quando esta relação é positiva. Como explica Anderman (2002), quando os alunos se sentem mais próximos e ligados à escola, a probabilidade de adotarem comportamentos desviantes ou de risco (i.e. faltar às aulas, consumir substâncias ilícitas) é menor, bem como a probabilidade de frequentar a escola regularmente e, conseqüentemente, de obter um melhor rendimento e aproveitamento escolar é maior. É neste sentido que Blaya (2006), afirma que uma escola que não consegue gerar um sentimento de sucesso, a valorização da aprendizagem e uma ligação forte nos seus alunos, será incapaz de fazer concorrência a grupos de pares desviantes no seio dos quais, o aluno com insucesso será mais facilmente tentado a valorizar-se (Blaya, 2006, p. 88).

Para Moffit, Caspi, Harrington e Milne (2002), os comportamentos desviantes em crianças, é um preditor de comportamento desviante em idade adulta, enquanto Serrate, (2016), refere que a idade que apresenta maior risco é entre os onze e os 17 anos, quando surgem as mudanças fisiológicas e da personalidade.

Neste sentido, também Herrenkohl et al. (2000), mencionam que o sucesso ou insucesso escolar da criança irá exercer influência a nível do desenvolvimento de comportamentos desviantes ao longo da sua infância e adolescência. Na tabela que se segue, apresentam-se os três fatores identificados por Roth e Brooks-Gunn (2000) considerados como fundamentais no contexto escolar: *Appropriate, Behavior, Connection*.

Tabela 1.

Fatores importantes em contexto escolar (Roth, & Brooks-Gunn, 2000).

Fator	Descrição
<i>Appropriate</i>	Na escola deve reinar um ambiente adequado e ajustado ao seu público (crianças e jovens).
<i>Behavior</i>	É necessário ter presente a ideia de que o comportamento dos outros na escola influencia o comportamento da criança.
<i>Connection</i>	É necessário promover a ligação à escola e com os diversos intervenientes do contexto educativo.

A escola também apresenta “algumas características e parâmetros escolares [que] estão correlacionados com a violência vivida pela comunidade educativa” (Blaya, 2006, p. 85). Portanto, o clima escolar vivido pela criança é muito importante, e quando vivido de forma negativa, destrói as relações interpessoais de todos os atores educativos envolvidos no processo, bem como o desempenho escolar dos alunos (Abramoway, 2005).

De acordo com Pereira, A. & Blum V. (2014), a escola é uma instituição que também se dedica à continuidade da educação transmitida pela família, criando expectativas em determinados indivíduos, que se trata de uma família ideal, porque vai atribuindo, valores de dominação, estímulos e louvores, no âmbito da formação de bons hábitos e do respeito. Atualmente esse respeito não se verifica e o conceito da escola ser uma família ideal, não corresponde à realidade.

Tal como nos fatores de risco se consideram a escola, a família e as características da própria criança, o mesmo acontece em relação aos fatores de proteção de comportamentos desviantes. Tendo em conta a temática em foco no presente estudo, em seguida, o eixo da atenção volta-se para a relação entre a escola enquanto espaço físico e por isso, aborda-se a questão da distribuição espacial e comportamentos.

1.3. Escola, distribuição espacial e comportamentos

De uma forma geral, a distribuição espacial das atividades humanas é uma preocupação daqueles que estão direta ou indiretamente implicados no planeamento e organização do espaço, pois cada atividade tem características particulares e por isso, requerem diferentes padrões do uso do solo (Almeida, 1999). Foi neste sentido que Garner (1975 *cit in*. Martins e Pereira, s/d, p. 4), definiram seis premissas fundamentais que orientam o comportamento de localização das atividades humanas:

a) A distribuição espacial da atividade humana reflete um ajustamento ordenado ao fator

A ESCOLA SOB A PERSPETIVA DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO

- distância, que pode ser medido em termos de custos e/ou de tempo de deslocação;
- b) As decisões quanto às localizações são tomadas, em geral, de maneira a minimizar os efeitos de atrito da distância;
 - c) Todas as localizações são dotadas de um grau de acessibilidade, mas algumas são mais acessíveis que outras;
 - d) Há uma tendência de aglomeração das atividades humanas para obter vantagens das economias de escala;
 - e) A organização da atividade humana é de carácter essencialmente hierárquico, isto é, algumas localizações possuem maior capacidade de centralização, por possuírem maior grau de acessibilidade e por aglomerarem maior número de atividades;
 - f) A ocupação humana é de carácter focal, isto é, a tendência à aglomeração para obtenção de economias de escala, faz com que no espaço natural algumas localizações, funcionem como “focus” de atração e irradiação.

Logo, quando se pensa na escola e na sua distribuição espacial, é necessário ter-se em linha de conta as atividades que nela vão ser desenvolvidas, na medida em que o espaço escolar deve compor um todo coerente, pois é nele e a partir dele, que se desenvolve a prática pedagógica, podendo constituir um espaço de possibilidades, ou de limites; tanto o ato de ensinar como o de aprender, exigem condições propícias ao bem-estar do docente e discente (Ribeiro, 2004, p. 105).

Martins e Pereira (s/d, p. 5), ao analisarem o conjunto das atividades direcionadas para a educação, identificaram as seguintes características:

A oferta educativa distribui-se heterogeneamente pelo espaço, isto é, concentra-se em certas áreas geográficas e atendem melhor a população nelas residentes;

- a) O padrão de distribuição dos estabelecimentos escolares não é uniforme, variando conforme o nível de ensino. Os estabelecimentos do 1º ciclo do ensino básico apresentam-se mais dispersos e tendem à concentração para os 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário e, principalmente, para o nível superior. Em cada caso, a acessibilidade será variável;
- b) O fator distância afeta a educação, impossibilitando ou dificultando o acesso físico aos estabelecimentos escolares, ou impondo custos para determinadas localizações, que recaem, ora sobre o sistema de ensino (assumido pelas câmaras municipais), ou sobre os seus utentes (alunos e suas famílias);
- c) A organização espacial das atividades de ensino possui um carácter acentuadamente hierárquico, que se manifesta pela quantidade de estabelecimentos escolares, pelo

número de indivíduos a que são prestados os serviços educativos, pelo nível de especialização e pelos valores (monetários e simbólicos) dos serviços prestados;

- d) As atividades educativas são também muitas vezes orientadas no sentido de atingir escalas mínimas de produção, que variam em função do nível de ensino, sendo menores para o 1.º ciclo do ensino básico e maiores para o ensino superior. Os estabelecimentos de ensino superior localizam-se nos centros mais populosos por concentrarem maior “clientela” potencial, sendo outra das facilidades as materiais e humanas. Neste caso, a necessidade de escala mínima de produção gera a especialização e concentração espacial.

A escola é muito importante para o desenvolvimento do ser humano e o espaço físico assume uma nova condição - a de ambiente (Lima, 1989) e o espaço vivido é um elemento decisivo na configuração da mentalidade e personalidade dos sujeitos e dos grupos (Frago e Escolano, 1998, p. 63). O espaço vivido é definido em função da sua tradição cultural e das experiências quotidianas que já se vive no espaço (Moussatche et al., 2000). Nesta ordem de ideias, é o espaço de experiência no mundo, o espaço onde estão impregnadas as emoções (Mallard, 2006).

O espaço e a sua dimensão educativa, assumem particular relevância na vida do indivíduo, onde o primeiro se apresenta como “um intermediário de existências, uma condição introdutória para que as coisas sejam dispostas e interligadas, de forma a fazerem sentido (Merleau - Ponty, 1971 *cit. in* Mallard, 2006, pp. 26-27). Por isso, compreender e analisar o ambiente escolar implica assumi-lo como parte integrante do contexto macro e como um reflexo das representações sociais, aqui entendidas como o conjunto de informações, crenças, opiniões e atitudes partilhadas por um grupo face a determinado objeto social (Ribeiro, 2004). Portanto, a arquitetura, mais do que abrigar variadas funções da atividade humana, é também um suporte de conteúdos simbólicos. Através das suas formas, os edifícios caracterizam-se como símbolos destas mesmas funções. É por isso que ao longo da história se aprendeu a descodificar a imagem da igreja, da mesquita, do prédio dos correios, da agência bancária, do mercado e da escola, entre tantas outras tipologias arquitetónicas que se foram consolidando (Wolff, 1996, p. 105).

Ou seja, o espaço, que parece algo estático, é construído com base num processo dinâmico de uma rede de relações, do modo como o Estado atua por via das suas políticas e de como as diferentes classes sociais se fazem representar no poder político (Ribeiro, 2004). Neste sentido, a autora afirma que o espaço nosso de cada dia, é carregado de significados compartilhados e expressos nas práticas sociais, e isto explica de certa forma, o descaso que

permeia muito dos espaços escolares públicos, destinados aos segmentos sociais, que têm pouco poder de pressão (Ribeiro, 2004, p. 106).

A análise do ambiente escolar é uma necessidade constante e, ainda que a qualidade de vida e a qualidade do ambiente não seja determinada exclusivamente pelas características físicas, a literatura demonstra que o ambiente físico, a sua estrutura e as significações simbólicas, exercem grande influência sobre as experiências da criança, a sua aprendizagem e desenvolvimento (Ribeiro, 2004). O espaço escolar é um espaço de experiências, já que apreender a escola como construção social implica, compreendê-la no seu fazer quotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção de conflitos e negociações, em função de circunstâncias determinadas (Dayrell, 1999, p. 2).

Aliás, Moore (1992), sustentando-se em diversas investigações, refere que quando as crianças ficam confinadas a espaços muito limitados, os seus comportamentos começam a ser mais agressivos, destrutivos e a interação diminui.

Construir uma escola hoje, exige que se tenha em linha de conta vários critérios, entre os quais a localização, devendo-se considerar os fatores geográficos favoráveis (i.e. a posição do sol, clima, topografia do terreno, exigência populacional, acesso a meios de transporte, ruas menos barulhentas, a composição a que se refere a forma, a disposição e elementos simbólicos, as dimensões pedagógicas, administrativas, recreativas e a funcionalidade. (Ribeiro, 2004). Ou seja, para se construir uma escola é necessário ter em conta aspetos que visam a efetividade e eficácia do processo ensino-aprendizagem, bem como de fatores (biológicos, físicos, psíquicos e sociais), que interferem no crescimento, desenvolvimento e capacidade de trabalho tanto dos alunos como dos docentes (Ribeiro, 2004). De facto, os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia académica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto (Frago e Escolano, 1998, p. 27).

Edificar uma escola, não consiste meramente na construção de um edifício com salas destinadas a aulas, refeitório e restantes serviços administrativos. Para o processo de ensino-aprendizagem ser possível, em termos de espaço físico há que ter em consideração os fatores que influenciam este processo e a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta (Frago e Escolano, 1998, p. 45).

Assim sendo, convém ressaltar o conforto ambiental, o que implica ter em atenção questões relacionadas com a componente térmica (temperatura), acústica, visual e de

segurança, possibilitando a sensação de bem-estar aos alunos, a acessibilidade e autonomia, nomeadamente para alunos portadores de deficiências por exemplo, alunos com dificuldade de mobilidade, que se movem numa cadeira de rodas, e a iluminação em que o aluno tem que ter condições para realizar as tarefas que lhe são solicitadas e por isso, as salas de aula devem ter uma adequada intensidade e direção, em termos de luminosidade, possibilitando uma boa definição de cores e ausência de ofuscamento (Ribeiro, 2004). Quando os aspetos acima mencionados são descurados, é promovida a fadiga, a desconcentração, desmotivação e desinteresse (Santos et al., 1998 *cit in*. Ribeiro, 2004).

Em relação à acessibilidade física, é necessário referir que esta varia em função do nível de ensino e das características espaciais e demográficas da população, uma vez que as crianças que frequentam o ensino pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico têm menor capacidade de locomoção e autonomia (Martins e Pereira, s/d). Tal já não se verifica em crianças com idades superiores a 14 anos, as quais têm uma capacidade de locomoção maior, podendo deslocar-se a pé para a escola ou utilizar os transportes públicos e coletivos, pelo que a proximidade da escola já não é um fator crítico e determinante (Martins e Pereira, s/d).

Outro aspeto importante e que convém ressaltar é o mobiliário da escola. O mobiliário escolar deve ser adequado às atividades de ensino e cómodo para os alunos, pois se estes estiverem desconfortáveis o seu desenvolvimento e aprendizagem podem ser afetados (Ribeiro, 2004). Até porque, quando o mobiliário não leva em conta as características antropométricas do aluno e não se ajusta às suas necessidades, provavelmente, surgirão transtornos posturais (lordose, escoliose, cifoescoliose) e cansaço, com sérias consequências para a sua vida futura. Essa má postura, em geral, decorre dos assentos inadequados como a altura, largura e comprimento, aos quais o aluno tem que se adaptar. As carteiras devem garantir comodidade ao aluno nos pontos de apoio fundamentais, como espáduas, glúteos, músculos, pés, antebraços e quando isso não acontece, gera incómodo (Ribeiro, 2004, p. 112).

Embora as questões relacionadas com o mobiliário possam remeter, numa primeira análise, para a fadiga física, a verdade é que também conduz à fadiga intelectual, o que se repercutirá no desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Portanto, a escola é um espaço onde os alunos vivenciam as mais diversas experiências, sendo nela que se desenvolvem e que aprendem. Logo, a escola tem que reunir condições para que o desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem decorram de forma eficaz e por isso, deve ter em conta os aspetos e fatores físicos que influenciam este processo. Desta

forma, apresentam-se algumas medidas, estratégias e planos de ação, que visam prevenir comportamentos problemáticos na escola.

1.4. Escola – avaliar para prevenir/intervir

A avaliação, no contexto educativo, ganhou relevo no século XVII e se antes era uma prática dos colégios privados, muito rápido se expandiu, a nível mundial, ao sistema educativo público, sendo que a escola surgia associada a avaliação (Zabalza, 1995). No entanto, o mundo em que vivemos atualmente está em constante mudança, o que implica que as escolas e os próprios sistemas educativos se atualizem e acompanhem estas transformações. Além disso, hoje o tema da avaliação das escolas é um tema central no debate e nas políticas educacionais até porque é através da avaliação que se vai perceber onde é que é necessário intervir, impulsionando-se desta forma a mudança e a atualização do sistema educativo (Azevedo, 2002). Conforme realça Hadji (1994, p. 178), avaliar é colocarmo-nos, totalmente, no domínio da relação e comunicação, ao concebermos uma exposição que dê resposta com certo argumento, a um tema de valor.

Assim, antes de se abordar a escola como um meio a avaliar, considera-se primordial, perceber o que é a avaliação.

Do ponto de vista etimológico, pode dizer-se que a avaliação encontra a sua origem no latim, significando mérito ou valor e traduz-se no ato de avaliar a par do ato de medir os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo (Kraemer, 2005). De facto, quando se avalia, procura-se obter todos os esclarecimentos dos potenciais e capacidades dos sujeitos (Gardner, 1995, p. 150).

O ato de avaliar está presente na atividade humana, no dia-a-dia do indivíduo, sendo uma das suas necessidades e o indivíduo fá-lo com o recurso a reflexões informais que o auxiliam nas suas decisões ou, reflexões formais, com o recurso a uma reflexão organizada e sistemática que orienta a sua tomada de decisão (Dalben, 2005). No fundo, a avaliação permite que o indivíduo oriente de forma válida, as decisões individuais e coletivas que têm de tomar (Valadares e Graça, 1998).

Ao longo do tempo a conceção de avaliação foi sofrendo alterações, as quais decorreram das grandes mudanças sociais e por isso, passou a ser entendida como fundamental e integral para o sistema educativo, sendo uma componente da organização do trabalho pedagógico (Godoy, 2005). Hoje, é entendida como um processo tanto complexo quanto polissémico, dado o seu carácter multidimensional (Valadares e Graça, 1998). Sobre o seu objetivo e os

motivos que a fundamentam, Méndez (2002), explica que o conhecimento deve ser o referente teórico que dá sentido global ao processo de realizar uma avaliação, podendo diferir segundo a percepção teórica, que guia a avaliação. Aqui está o sentido e o significado da avaliação e, como substrato, o da educação (Méndez, 2002, p. 29).

A literatura que versa sobre o tema, evidencia uma multiplicidade de definições de avaliação e na ótica de Roldão (2003), quando se fala de avaliação fala-se de um conjunto organizado de processos, que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo, a verificação da sua consecução (Roldão, 2003, p. 41).

Já Afonso (2002), considera que a avaliação é um exercício de comparação entre duas situações: a real, que é objeto de avaliação e a virtual, deduzida com base em padrões de referência. Também Sant'Anna (1995), procurou definir avaliação, explicando que se trata de um processo que permite identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando, se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico, mental ou prático.

A avaliação não pode ser assumida com uma carga negativa, isto é, de julgamento e de controlo. Ela deve, sim, ser entendida como uma ferramenta que permita melhorar seja o desempenho do aluno, da escola ou do sistema educativo, contribuindo para a mudança, numa perspetiva de futuro e crescimento (Madureira, 2004). Logo, fica perceptível que a avaliação é fundamental para modificar expectativas, estimular os agentes educativos, encontrar soluções, gerir recursos, tanto materiais como humanos, considerando-se a escola como um todo (Madureira, 2004). Perca-se a ideia de que a avaliação escolar atua por si só, muito pelo contrário, ela baseia-se nas conceções que orientam a proposta de ensino, sendo um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceptual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, do homem, da educação e, conseqüentemente de ensino e aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica (Caldeira, 2000, p. 122).

E, além disso, avaliar a escola significa avaliar também a comunidade e o meio em que a escola se insere (Bolívar 2003; Simões, 2007; Stufflebeam, 2003). A escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do ser humano e das sociedades, pelo que a sua avaliação é necessária e deve assumir uma finalidade de transformação (Stufflebeam, 2003). Neste contexto, a prática avaliativa é realizada em função dos objetivos escolares implícitos

ou explícitos, os quais refletem valores e normas sociais, e está presente desde o início até ao fim do trabalho pedagógico, podendo conduzir à transformação social (Villas-Boas, 1998).

A avaliação desempenha diversas funções, entre elas a função de regulação, o que facilita as aprendizagens adquiridas e de orientação, dado o seu carácter vocacional e de certificação (Cardinet, 1993). Já na perspetiva de Pacheco (1995), a avaliação assume assim, quatro funções distintas:

- a) Função pedagógica - Função que contempla uma dimensão pessoal, a qual se foca na relação estabelecida entre professor e aluno; uma dimensão didática, pois estimula a criação e desenvolvimento de ambientes de aprendizagem; uma dimensão curricular, isto porque existem programas que determinam os conteúdos, as orientações metodológicas e as tarefas a serem desenvolvidas pelos docentes; e uma dimensão educativa, que promove a qualidade dos sistemas educativos;
- b) Função social - Esta função permite perceber se o indivíduo alcançou os valores sociais e as conceções fundamentais (determinadas pela Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE);
- c) Função de controlo – Esta liga-se ao facto de ser o professor quem conduz o processo de avaliação;
- d) Função crítica – É função que, assenta na interpretação, melhoria e análise crítica do sistema educativo.

Entendido o processo de avaliação, a questão que se coloca é porque é que se devem avaliar as escolas? E a resposta é simples: Porque ao avaliarem-se as escolas, vai ser possível aferir as suas fragilidades, detetar problemas e procurar respostas para a sua resolução. Guerra (2002, pp. 12-13), a fim de responder a esta questão, elencou um conjunto de razões que justificam a prática avaliativa no âmbito escolar:

- a) A necessidade de haver uma reflexão sistemática sobre a qualidade dos projetos que são planificados e praticados nas escolas;
- b) Para se compreender a complexidade da organização escola que não é só traduzível pela análise dos resultados escolares;
- c) Por uma questão de ética e responsabilidade social, pois as escolas lidam com bens públicos e privados e devem prestar contas sobre a forma como os utilizam;
- d) Para os profissionais que trabalham na organização poderem melhorar e aperfeiçoar o seu desempenho;
- e) Pela necessidade de haver uma melhoria nas práticas educativas.

À semelhança de Guerra (2002), também Bolívar (2003) e Simões (2007), falam de dois motivos para se avaliar as escolas e o serviço por elas prestado. Um primeiro motivo fundamenta, que é necessário conduzir à prática, a responsabilidade coletiva de garantir a qualidade do serviço público de todos e para todos e por isso, assume um carácter mais geral; o segundo sustenta-se no exercício de uma responsabilidade relativa ao desenvolvimento profissional docente e à identidade educativa das escolas sendo por isso, mais específico. Não há dúvidas de que a avaliação deve ser uma prática presente no contexto escolar, até porque através dela é possível melhorar a própria escola e ajudá-la a cumprir aquela que é a sua função, de acordo com a formulação de Nunes, Caridade e Sani (2013), que explicam, que a escola exerce um papel e desempenha sem dúvida, um papel determinante e decisivo na socialização de adolescentes e jovens adultos, não só através de discências e aprendizagens curriculares que se associam ao saber-fazer, como na eleição de aptidões e habilidades sociais que são o alicerce do comportamento em sociedade e em grupo. Muitas vezes, pode ocasionar outro tipo de práticas menos reguladas prejudicando a sua atividade individual e social (i.g., envolvimento em comportamentos sexuais de risco, consumo de substâncias, violência, entre outros). Assim, para que o processo avaliativo seja eficaz, é necessário perceber o que avaliar, ou seja, perceber onde estão as causas dos problemas vivenciados pela escola. Alguns estudos centram-se na indisciplina e centram-se em distintas situações e comportamentos, por outro lado, existem outros estudos que abordam a violência, assumida como um fenómeno de carácter social e psicológico. Portanto, torna-se, deste modo fundamental, que a escola proceda a avaliações regulares e passíveis de comparação, que possibilitem ir definindo novas e mais adequadas formas de promover o seu funcionamento, tendo sempre em consideração as especificidades das escolas a analisar.

1.4.1. Avaliação/intervenção escolar – algumas análises

A literatura que versa sobre o tema evidencia diversos estudos sobre a violência em contexto escolar e alguns autores constataram que existem problemas de agressão e vitimização e os quais se traduzem em ações como chamar nomes, insultar, dizer mal dos outros, lesar fisicamente e tirar coisas aos colegas (Martins, 2005; Pereira et al., 2004). Tendo em conta estes problemas, Abramovay e Rua (2003), falam de violência nas escolas, distinguindo a violência física da violência simbólica e acabando por ir de encontro ao que foi referido por Martins (2005) e Pereira et al. (2004). Na sua opinião, a violência física

carateriza-se pela existência de brigas, agressões, invasões, depredações, ferimentos e, no seu ponto mais extremo, mortes e os conflitos existentes decorrem entre os vários atores, isto é, entre alunos e professores, alunos e funcionários e entre os próprios alunos. Por sua vez, a violência simbólica é exercida muitas vezes de forma subtil, sem necessariamente ser vista como violência por quem a sofre, ou seja, quando a vítima não se dá conta da sua impotência frente a poderes, nem exerce a sua capacidade crítica em relação a tal dinâmica.

Em contexto escolar a indisciplina é motivada por vários fatores e de diferentes formas, como acontece, quando as escolas impõem conteúdos destituídos de interesse, ou quando os professores não se esforçam pela qualidade das suas aulas e não respeitam os seus alunos, desvalorizando-os com palavras e atitudes de desconsideração. Por vezes os alunos indisciplinados são indivíduos que acarretam uma história de vida sofrida e projetam encontrar na escola afeto e compreensão, mas como tal não acontece sentem-se menosprezados e excluídos porque produzem o conceito de que o professor não gosta dele e trata-o com desprezo Pereira, A. & Blum V. (2014),

A indisciplina, refere-se também à violência sofrida por professores quando são agredidos no seu trabalho e na identidade profissional, pelo desinteresse e indiferença dos alunos

No contexto da violência, a física é a faceta mais explícita do fenómeno da violência, sendo de mencionar que as situações mais frequentes são as ameaças, da parte dos alunos, com retaliações depois do horário escolar e as brigas, mais banais, várias vezes são incentivadas pelos pares. Contudo, "a escola se destaca como *locus* de violência simbólica, que se manifesta por meio de diversos atos " (Abramovay e Rua, 2003, p. 80).

Velez (2010), direcionou a sua investigação para as representações que os alunos dos 8.º e 10.º anos de escolaridade, têm sobre a indisciplina e a violência na escola. O estudo evidenciou diferenças nas dimensões referentes à vitimização, agressão e disrupção escolar em função do ano de escolaridade. Além disso, a autora verificou que o tipo de vitimização mais frequente é a vitimização verbal, a social, a relativa à propriedade e por fim, a física. Relativamente à agressão, os resultados são semelhantes, já a disrupção escolar surge mais associada a comportamentos de alguns alunos que perturbam o processo da aula do que propriamente a comportamentos agressivos ou comportamentos escolares provocatórios (Velez, 2010).

Um outro estudo, realizado em São Paulo, Brasil, procurou compreender a visão que os estudantes de uma escola municipal têm acerca das manifestações violentas, físicas, verbais e psicológicas no contexto escolar, bem como as possíveis causas dessas ações (Sarobo, 2008).

Os resultados obtidos diferem dos apresentados por Velez (2010), uma vez que as representações sobre a violência escolar estão relacionadas com a violência física e, embora a violência verbal e psicológica se apresente com índices semelhantes, é muito menos frequente que a violência física. Este estudo revela também informação bastante pertinente sobre a forma como decorrem estas agressões, ou seja, identifica a maneira como essas ações agressivas são identificadas e tratadas pelos alunos; a maior parte dos alunos demonstra sentimentos de mal-estar e medo, quando perante uma situação de violência, havendo uma predominância do comportamento agressivo no sexo masculino e os principais responsáveis pelos atos de violência são os alunos, sendo os locais e momentos de maior incidência dentro da escola, em locais como os portões da escola, o pátio e os momentos são à entrada e saída da escola, durante o recreio, ou seja, quando há menos supervisão, causam atos violentos na escola, desentendimento entre alunos e a falta de paciência e tolerância.

Desta forma é importante traçar o objetivo da intervenção, que deve integrar toda a comunidade escolar e instituições de apoio comunitário (Pereira & Pinto, 2001), um serviço sustentado por uma rede, abrangendo uma equipa multidisciplinar com capacidade de delinear e desenvolver campanhas de âmbito nacional, prevenindo alunos, pais e o público em geral.

1.4.2. Medidas para combater a violência

Existem medidas sugeridas para combater a violência escolar como a punição disciplinar, conversar com a diretora, advertência, suspensão, expulsão, conversar com os pais do aluno, castigo aplicado pelos pais e a punição policial, quando se justifica, sendo chamada para intervir a guarda municipal (Sarobo, 2008).

Relativamente aos saberes sobre violência, enquanto formas de conhecimentos circulantes na sociedade, a investigadora constatou que são construídos e apreendidos em várias vertentes da interação social, como a família e o bairro, por exemplo, e o ambiente social vivenciado pelas crianças pode interferir com os seus temperamentos e representações no interior da escola (Mesquita, 2009), que concluiu, que numa mistura de naturalização e banalização, a representação social dos alunos acerca da violência, assume sentidos distintos dos atribuídos pelos adultos, limitando-os à contenção de impulsividade e desejos de competir para se autoafirmar.

Mais recentemente, imensos estudos foram desenvolvidos sobre a indisciplina e procuram contemplar a perceção dos alunos, mas também dos professores. A este respeito, Pinto

(2014), procurou conhecer as perspetivas dos professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário de uma escola pública sobre a indisciplina, quais as estratégias utilizadas pelos mesmos para prevenir e dar resposta a situações de indisciplina. A autora verificou que, face aos comportamentos de indisciplina, os professores distinguiram aqueles que consideravam mais frequentes, menos frequentes, mais graves e menos graves, e integraram-nos em três categorias: a perturbação do trabalho na aula ou o desrespeito pelas regras; os incidentes que afetam a dinâmica das relações entre pares e ainda as ocorrências relacionadas com a relação professor-aluno.

Por sua vez, Ferrinho (2012), focou o seu estudo, de natureza exploratória e quantitativa, nas representações dos alunos, dos professores e dos pais/encarregados de educação sobre a indisciplina. Os resultados do estudo são semelhantes aos de Valente (2014). O estudo revela que os participantes atribuem importância ao fenómeno e associam-no a comportamentos como agredir física ou verbalmente o professor ou os pares, usar palavras ou gestos ofensivos, não respeitar o professor ou os colegas, desobedecer e perturbar as atividades da aula, entre outros. Ainda neste estudo, a responsabilidade pelos problemas disciplinares é atribuída aos alunos e às suas famílias e, em menor importância, à sociedade e aos professores. Os principais motivos apontados são as políticas educativas demasiado permissivas, a desvalorização da utilidade da escola, os pais desinteressados face às questões escolares, a falta de apoio e de afeto parental, o insucesso escolar, os currículos e programas sem interesse, os professores demasiado permissivos e com dificuldades em lidar com situações de conflito, o consumo de álcool ou de drogas, e a influência de alunos perturbadores.

Também Renca (2008), com o objetivo de estudar a indisciplina na sala de aula e identificar os comportamentos de indisciplina que aí ocorrem com mais frequência e como atua o professor perante os mesmos, incluiu a perspetiva de alunos e professores. O autor verificou que na sala de aula ocorrem vários e distintos comportamentos e os mais comuns são a conversa e as brincadeiras. Contudo, para responderem aos problemas detetados, os professores procuram eliminá-los sequencialmente através de processos, normalmente coercivos, que vão desde a repreensão até à expulsão do aluno da sala de aula.

Tendo como referência uma escola secundária cabo-verdiana, nomeadamente alunos do 3.º ciclo do ensino básico, Teixeira (2013), desenvolveu um estudo com a finalidade de caracterizar a indisciplina na sala de aula, pretendendo aferir as suas causas e consequências, os tipos de incidentes disciplinares e as formas de intervenção dos professores para alterar os comportamentos indisciplinados. Os resultados evidenciam uma grande diversidade de causas

da indisciplina na sala de aula destacadas pelos alunos, realçando-se o desinteresse dos alunos, o número elevado de alunos por turma, as aulas desinteressantes e a pouca firmeza na aplicação das regras pelos professores. Na perspetiva dos professores as principais causas da indisciplina são o número elevado de alunos por turma, o desinteresse dos alunos e a desestruturação familiar. Por sua vez, os principais problemas da sala de aula mencionados são a perturbação ou conversas com os colegas durante a aula, a falta de materiais didáticos (fichas, livros), atirar objetos para o colega, recusa de realização dos trabalhos propostos, mastigar pastilhas elásticas durante a aula e brincar com o telemóvel.

Ou seja, dos vários estudos com os quais se teve contacto é possível aferir que a violência escolar se manifesta através de duas formas - a física e a simbólica - onde a primeira é mais explícita que a segunda. Face à violência física, vários estudos apontam para ações violentas como brigas, agressões, invasões, depredações, ferimentos e, em situações mais radicais, mortes e os conflitos existentes são entre os vários atores educativos (alunos, professores e funcionários).

Tendo em linha de conta as situações problemáticas acima retratadas e as quais interferem com o processo de ensino-aprendizagem e prejudicam a qualidade do serviço prestado pelas escolas, urge a necessidade de serem concebidas estratégias e tomadas medidas que visam prevenir a ocorrência destes fenómenos ou que orientam a intervenção com vista à resolução dos mesmos. O objetivo é combater a violência nas escolas, seja ela de que tipo for.

O *bullying*, pelas dimensões que tem ganho, não só é considerado um tipo de violência escolar como tem merecido grande atenção por parte de teóricos, investigadores e profissionais da área e alguns fazem referência à sua prevenção. O termo surge na literatura técnica da psicologia anglo-saxónica (Fante, 2005; Olweus, 2004), derivado do termo *bully*, que significa tirano. Embora não exista uma tradução concreta para a língua portuguesa, o termo surge associado a termos como a vitimização, abuso, agressividade, intimidação, mau trato e violência (Ferreira e Pereira, 2001). Ainda assim, alguns teóricos pronunciam-se sobre o assunto e no entender de Costa (1998, p. 13) *bullying* significa envolver-se de forma rude com as pessoas, já para Pereira (2000, p. 122), o termo traduz a “agressão em contexto escolar” e para Matos e Carvalhosa (2001, p. 3), significa “coação” e “provocação”.

A escalada do fenómeno e a sua presença constante no ambiente escolar, bem como a sua prática cada vez maior entre crianças e jovens, fez dele um objeto de investigação mediática (Almeida, 2003) e vários teóricos salientam que a prevenção contra o *bullying* deve ter por base abordagens holísticas, o que significa assumir a escola como um todo e incluir todos os

agentes educativos, isto é, os alunos, os pais e os professores) (Ferreira et al., 2010; Grumm e Hein, 2012; Nation et al., 2008; Rigby e Bagshaw, 2003; Rose e Monda-Amaya, 2012).

Silva. R. (2016), refere em seu estudo, questões relacionadas à disciplina escolar e à gestão da sala de aula, concluindo que a prática docente está desatualizada dada a existência das relações de poder na interação professor-aluno. Para ele trata-se de ações disciplinares retrógradas, sinais de uma pedagogia retardada e sugere que a sala de aula, seja um espaço livre de conflitos, com motivações para uma aprendizagem eficaz e sucesso na gestão em sala de aula.

O professor deve ter a competência de gerir a sala de aula, fazer acordos com os alunos criar limites, ter experiência acadêmica e atualizar-se.

Outros autores complementam, mencionando a necessidade de se realizar uma avaliação inicial da prevalência do fenómeno e das necessidades da escola, uma vez mais, a avaliação que, de facto, é crucial para se tomarem decisões seja em relação ao que for, para que a intervenção e prevenção do *bullying* seja eficaz: cada escola é um caso único e por isso, as suas particularidades têm que ser tidas em linha de conta; os programas e estratégias devem ser avaliados periodicamente com a finalidade de aferir a sua eficácia e quais os aspetos que carecem de uma atualização e melhoria (Craig, 2007; Greene, 2005; Naylor et al., 2006; Rigby, 2011; Silva et al., 2012). No mesmo sentido, Díaz-Aguado (2005), para se prevenir a violência escolar, nomeadamente o *bullying*, menciona a necessidade de se procederem a algumas mudanças na educação, entre as quais:

- a) Adaptar a educação às atuais mudanças sociais, implementando novos esquemas de colaboração entre a escola e a família, bem como com o resto da sociedade;
- b) Melhorar a qualidade do vínculo educativo e desenvolver o *empowerment*, distribuir o protagonismo académico por todos os alunos, permitindo, por exemplo, que cada um defina e desenvolva os seus próprios projetos;
- c) Desenvolver alternativas à violência, como a resolução de conflitos sem recurso à violência;
- d) Romper a conspiração de silêncio sobre a violência escolar e inserir o seu tratamento num contexto normalizado e orientado para melhorar a convivência, ajudando as vítimas e dando uma disciplina adequada aos agressores;
- e) Ensinar a condenar toda a forma de violência, favorecendo uma representação que ajude a combatê-la;
- f) Favorecer a identificação com o respeito dos direitos humanos, desenvolvendo a capacidade para se colocar no lugar do outro;

A ESCOLA SOB A PERSPETIVA DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO

- g) Incluir atividades específicas dirigidas a prevenir a vitimização dentro dos programas de prevenção da violência;
- h) Prevenir a intolerância e o sexismo;
- i) Educar para a cidadania democrática, melhorando a coerência entre os valores que se pretendem ensinar;
- j) Colocar à disposição dos professores os meios e as condições que permitam adaptar a escola à situação atual.

A este respeito, e face à indisciplina, Sampaio (1996a), aponta a falta de coerência e de homogeneidade das regras estabelecidas nas escolas por parte dos professores e por isso, identificou três tipos de regras que devem estar presentes no ambiente escolar: as regras formais, definidas pelo Ministério da Educação; as regras não formais, determinadas por cada estabelecimento de ensino e as regras sociais. Para evitar confusões quanto a estas regras, Sampaio (1996a; 1996b), em função da realidade referente à indisciplina nas escolas portuguesas, elencou seis medidas:

- a) Corresponsabilização de todos os atores educativos, ou seja, dos pais, professores e alunos, pois a responsabilização partilhada é necessária para compreender as crianças e jovens;
- b) Melhoria da comunicação entre professores e alunos, na medida em que “os professores necessitam de criar espaços de diálogo nas suas aulas, de modo a despertar novos interesses nos alunos e de forma a terem com eles uma relação afetiva, mediada por qualquer coisa que não o tradicional conteúdo curricular” (Sampaio, 1996b, p. 94);
- c) Maior envolvimento dos pais na vida dos filhos, pois “o que e passa em casa influencia o comportamento do aluno na escola” (Teixeira, 1995, p. 115);
- d) Promover, na escola, atividades que preencham os tempos livres dos alunos;
- e) Ter em consideração conteúdos programáticos que vão de encontro aos interesses dos alunos;
- f) Identificar os motivos que estão na origem da indisciplina e da violência, pois “no contexto escolar toda a conduta agressiva tem um sentido relacional” (Sampaio, 1996a, p. 33).

No entender de Fernandes (2002), para se combater a violência e a indisciplina há que anular as suas causas no âmbito familiar, escolar, social, dos media e da relação com o professor. Para os professores gerirem a disciplina na sala de aula devem:

Ensinar de forma motivadora, inovadora e criativa; dominarem os conteúdos a lecionar; articularem os conteúdos com problemas sentidos pelos jovens; manterem uma inter-relação

com os encarregados de educação; proporcionarem espaços de reflexão crítica sobre a violência na sociedade, bem como sobre a violência transmitida pelos media; distribuírem equitativamente a atenção e os estímulos a todos os alunos; seguirem, atentamente todos os comportamentos e atitudes ocorridos na aula; manterem uma atitude calma e de diálogo, mas firme com os alunos indisciplinados; evitar confrontos desnecessários; não estigmatizar jovens indisciplinados, pois isso pode contribuir para a manutenção do seu comportamento; não usarem roupa nem acessórios demasiados luxuosos ou provocatórios/ousados, nem roupa esfarrapada; utilizarem a autoridade, adequadamente, a cada situação; negociarem, no início do ano com os alunos um sistema de regras/normas de conduta. É desejável que o sistema de regras e normas de condutas seja definido no âmbito da direção de turma, afim de não se verificarem contradições nas exigências disciplinares entre os professores da mesma turma (Fernandes, 2002, p.449).

Também Sarobo (2008), em seu estudo, identificou algumas medidas que visam diminuir a violência escolar, entre elas, as punições disciplinares, as punições policiais e as atitudes dos diversos atores do processo de ensino-aprendizagem:

- a) Dos alunos para melhorar a convivência na escola, obedecer e respeitar, não brigar e estudar;
- b) Da direção para melhorar a convivência na escola, medidas educativas, punição policial, punições disciplinares mais rigorosas, compreensão, diálogo e respeito;
- c) Dos professores para melhorar a convivência na escola punições disciplinares rigorosas, respeito, compreensão, diálogo, paciência e medidas educativas;
- d) Dos funcionários para melhorar a convivência na escola, punições disciplinares rigorosas, diálogo, medidas educativas, respeito e paciência.

Abramovay e Rua (2003, p. 74), com base na perspectiva de professores e alunos, sugerem um conjunto de medidas que visam combater a violência nas escolas. Ao pronunciarem-se sobre as características da escola para combater a violência, as autoras salientam:

- a) Lugar de encontro de diversidade cultural e habilitado para formas criativas de solidariedade;
- b) Potencial estratégico para tecer relações com a comunidade, especialmente a família, tendo os pais como parceiros para tal fim;
- c) Possibilidade de experimentar medidas de prevenção, e de acompanhar tanto a população-foco, como as experiências implementadas de políticas públicas;

A ESCOLA SOB A PERSPETIVA DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO

- d) Formação de valores e transmissão de conhecimentos, o que tem prosseguimento nos processos de interação não somente entre professores e alunos, mas também entre os próprios estudantes.

Nunes, Caridade e Sani (2015), procuraram aferir quais os indicadores para uma intervenção sustentada, apresentando alguns planos de ação para as escolas:

- a) O sistema de ensino deve estar alerta na prevenção que torna a situação benéfica, favorável e rentável. Após alguns estudos, as mesmas autoras incentivam a criação de gabinetes de observação e monitorização de atitudes e comportamentos de risco. Sugerem ainda a criação de equipas multidisciplinares, controlando e gerindo problemas comportamentais que, mais tarde podem proporcionar grandes custos sociais.
- b) Criação de um espaço de observação com a colaboração da autarquia no que concerne aos espaços internos e circundantes à escola, também de forma a possibilitar bons acessos, boa iluminação e condições adequadas à volta da escola e no seu interior;
- c) Existência de profissionais que cooperem e façam o vínculo entre a escola e os encarregados de educação, beneficiando o seu empenho na vida escolar;
- d) Os agentes educativos, tal como as figuras parentais e profissionais de ensino deveriam ser submetidos a formações regulares, de acordo com as carências e necessidades de cada grupo.

Em estudos anteriores, Nunes, Caridade e Sani (2013), salientam que são vários os pontos de vista sob os quais é necessário avaliar para melhor intervir e prevenir, sublinhando de imediato a importância de se aceder aos comportamentos dos alunos, atender à perceção de professores e de outros funcionários das escolas. As investigadoras acrescentam ainda que os comportamentos menos adequados, e mesmo os antissociais e violentos, se verificam nas escolas e mais vezes do que o desejável. As mesmas investigadoras desenvolveram um questionário que pretende avaliar, para se planear, desenvolver e implementar ações que contribuam e promovam o funcionamento da escola, melhorando-o. O questionário procura aferir as perceções dos vários agentes educativos que, na escola, observam e gerem os problemas que surgem diariamente e identificar os fatores que instigam estes mesmos problemas (Nunes, Caridade & Sani, 2013). Desta forma, as autoras conceberam um instrumento de avaliação escolar tendo em consideração os diferentes agentes educativos e salientam que a sua administração é necessária, sempre que se verifique a necessidade de retirar informação que proporcione uma avaliação, que não se foca apenas nos problemas das

escolas e das respetivas medidas de intervenção, mas também com a finalidade de identificar e reconhecer recursos e boas práticas a estimular e reproduzir em vários contextos escolares.

De facto, vários autores dedicaram-se ao estudo do fenómeno da violência nas escolas (Amado, 2000; Barbosa et al., 2011; Birch e Ladd, 1997; Buyse et al., 2007 Lopes, 2003; McKensey e Company, 2007, Rodrigues, 2008; Sebastião, 2013; Veiga, 2007; Warren e Karen, 2011), e a literatura reflete isso mesmo, pois encontram-se inúmeras estratégias, medidas e recomendações. Perante esta diversidade, devemos optar pelas estratégias e medidas adequadas à realidade de cada escola, às suas características e aos seus alunos. Além disso, é necessário ter em consideração o contexto familiar, escolar, social e relacional.

Desta forma, Pereira, A. & Blum V. (2014), propõem a adoção de estratégias como o diálogo, com o aluno com o intuito de perceber as suas motivações, a dispensa das aulas ou das atividades que estão a decorrer, serem penalizados na avaliação e até o encaminhamento para a direção escolar, agendando uma reunião na presença dos pais, mas consideram a indiferença e o desprezo um tratamento menos correto e por isso algo a evitar.

Assim, há que considerar a flexibilidade, na resolução de processos, promovendo valores, igualdade, solidariedade e tolerância para um relacionamento adequado entre alunos (Serrate, 2016).

Seguidamente, apresentaremos o estudo empírico, começando por se dar a conhecer a metodologia adotada, sendo que esta foi eleita em função dos objetivos da investigação.

Parte B- Estudo Empírico

CAPÍTULO II - O Estudo Desenvolvido

2.1. Método

A metodologia de investigação compreende os métodos e as técnicas adotadas ao longo do estudo, de forma a proporcionar o entendimento e a perceção do próprio estudo. Assim, ela observa, descreve, interpreta e avalia a forma como é apresentada, sem qualquer preocupação em verificar ou controlar os resultados (Fortin, 2003, p. 373).

Quando se escolhe o método de investigação, o investigador deve ter noção dos objetivos do estudo e como pretendemos traçar o perfil da escola e o seu funcionamento sob o ponto de vista dos profissionais de ensino, professores e não professores, optou-se pelo método de investigação que se rege por um desenho exploratório, descritivo, observacional, transversal, retrospectivo e fundamentado no autorrelato.

Segundo Fortin (2003), é o investigador que tem a responsabilidade de eleger o método mais adequado com vista aos objetivos definidos e à pergunta de partida formulada.

Assim, utilizámos as técnicas do questionário e da observação, através do recurso ao método de inquérito cujo questionário apresenta questões fechadas e abertas, permitindo uma recolha de dados qualitativos que se caracterizam por um estudo descritivo, o qual, segundo o mesmo autor, permite caracterizar o fenómeno em estudo, tendo como finalidade descrever e discriminar os agentes fundamentais ou conceitos relacionados com o estudo. No âmbito do estudo quantitativo determina-se por seguir uma lógica dedutiva e objetiva, onde o investigador recolhe os factos, estudando a sua relação (Bell, 2004). Assim, uma metodologia de cariz quantitativa, recorre ao método hipotético-dedutivo, onde o conhecimento extraído é quantificável e exige um distanciamento por parte do investigador. O conhecimento surge “do processo científico da relação causa-efeito, para estabelecer generalizações aplicáveis a diversas situações” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 51). Segundo Víctora e colaboradores (2000), este tipo de investigação é útil para descrever uma variável quanto à sua tendência central ou dispersão, ou então para distribuí-la por categorias, descrevendo a sua frequência, em populações de dimensões bastante significativas, garantindo a aquisição de toda a informação necessária.

No que concerne à dimensão temporal do estudo realizado, trata-se de um estudo transversal uma vez que se realizou num único momento, não havendo o acompanhamento posterior da população (Fortin, 2009).

Para a recolha de informação online, optou-se pelo inquérito por questionário, mais especificamente o DME (cf. Anexo I), que apresenta um conjunto de seis questões, muitas delas compostas por sub-questões, com questões abertas e fechadas, possibilitando uma

recolha de dados qualitativos e quantitativos de forma a assegurar a aquisição de toda a informação essencial e que foi desenvolvido com o objetivo de avaliar o meio escolar (Nunes, Caridade & Sani, 2013).

De uma forma geral, um inquérito por questionário traduz-se num conjunto de questões que podem focar diversos assuntos e matérias, desde que tenha interesse para o investigador (Quivy & Campenhoudt, 2008), sendo uma das vantagens da sua utilização, o facto de permitir “colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 188) e transformar “a informação obtida dos inquiridos em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (Afonso, 2005, p. 101).

A opção pelo inquérito por questionário também é justificada pelo facto do referido instrumento permitir modificar o conhecimento em dados diretamente informados por um sujeito (Tuckman, 2000, p. 307), tendo por base uma aplicação ou utilização pedagógica de carácter claro e preciso da sua construção e prática aplicação (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 186). De facto, o inquérito por questionário traduz os objetivos de um estudo com variáveis mensuráveis, auxiliando a organizar, normalizar e a controlar os dados, de tal forma que as informações procuradas possam ser obtidas de uma maneira rigorosa (Fortin, 2003, p. 249).

As grelhas de observação de espaços também foram utilizadas com a finalidade de se registarem as características físicas da escola e perceber até que ponto as características físicas podem afetar o comportamento dos alunos.

Por fim, quanto à técnica de análise de dados utilizada, reportamos o recurso à análise estatística, nomeadamente, através do SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*, dado que se trata de uma investigação descritiva.

2.2. Material

Para elaborarmos o estudo utilizámos o questionário online do Diagnóstico do Meio Escolar (DME), aplicado apenas aos profissionais de ensino, docentes e não docentes, das escolas em questão, no âmbito da compreensão e entendimento dos mesmos, atendendo às características dos alunos e da escola (Nunes, Caridade & Sani, 2013). O questionário desenvolvido, foi implementado pelas mesmas autoras e apresenta seis seções. As questões iniciais permitiram fazer o levantamento de informação sociodemográfica, informação relativa à área profissional, ao centro educativo, divisão escolar, à informação sobre os meios escolar e envolvente, a informação sobre a dinâmica de funcionamento interno e externo da escola e as diferentes condutas, muitas vezes presentes em meio escolar (Nunes, Caridade & Sani, 2005).

A fim de registar as características das áreas físicas da escola, e das suas áreas envolventes, realizou-se uma observação desses espaços, e posterior registo na Grelha de Registo de Observações (Nunes & Caridade, s/d).

Para a concretização do estudo, foram imprescindíveis procedimentos éticos e deontológicos nomeadamente o consentimento informado (Cf. Anexo A) dos participantes, avaliado e aceite pelos mesmos no preenchimento do questionário *online*.

Após a apresentação do material utilizado, referir-nos-emos ao procedimento desenvolvido.

2.3. Procedimento

Para iniciar a recolha de dados, foi necessário selecionar escolas secundárias e solicitar as devidas autorizações excetuando-se a solicitação a nível do Ministério da Educação que consta do Processo 0498800002, em virtude desta, já ter sido concedida ao Observatório Permanente Violência e Crime (OPVC) da Universidade Fernando Pessoa (UFP), para o desenvolvimento do estudo a nível nacional. Após as solicitações às escolas, a investigadora remeteu o pedido de autorizações aos respetivos Conselhos Diretivos, elucidando o âmbito dos objetivos e a finalidade do estudo. Foram necessárias algumas deslocações da investigadora às escolas, para apoiar e de certa forma incentivar alguns funcionários no preenchimento individualizado online tendo sido também efetuadas todas as observações e anotações para o preenchimento das referidas grelhas de observação, imprescindíveis para a conclusão do estudo.

Cada participante despendeu cerca de 20 minutos no preenchimento do questionário, após a transmissão de toda a informação relacionada ao estudo, a partir do qual os inquiridos deram o seu consentimento informado, tendo a investigadora garantido aos participantes o anonimato e a confidencialidade.

Foram desenvolvidos os primeiros contactos no início do mês de Abril de 2017 mas o preenchimento dos questionários ocorreu posteriormente, dando entrada na base de dados da OPVC até ao mês de Setembro do mesmo ano.

Por fim, os dados assim recolhidos foram inseridos numa base de dados, e posteriormente passou-se ao tratamento dos mesmos. Esta parte foi realizada através do *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), na versão 21.

2.4. Caracterização da amostra

Para a constituição da amostra, foram definidos alguns critérios de inclusão/exclusão, entre eles, indivíduos com funções no contexto escolar, professores e não professores.

Posto isto, participaram no estudo 72 indivíduos, dos quais 28 são do sexo masculino e 44 do sexo feminino (Cf. Tabela 2.). Tendo em conta os resultados estatísticos face ao sexo da amostra, importa referir que o desvio-padrão é de 0.49.

Tabela 2.

Medidas descritivas do sexo dos participantes.

Sexo (DP= 0.49)	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Feminino	44	61.1
Masculino	28	38.9
Total	72	100

Outra característica da amostra que importa salientar é a idade, a qual é bastante diversificada. Constata-se que mais de metade da amostra (69.5%) tem uma idade superior a 51 anos (incluindo os que possuem 51 anos), sendo que: 29.1% têm entre 51 e 55 anos; 27.8% possuem entre 56 e 60 anos; 11.2% apresentam-se entre 61 e 65 anos; e 1.4% têm entre 66 e 70 anos (Cf. Tabela 3.). É ainda de referir que a média de idades é de 53 anos, com um desvio-padrão de 7.55, sendo a idade mínima de 32 anos e a idade máxima de 66 anos.

A ESCOLA SOB A PERSPETIVA DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO

Tabela 3.

Medidas descritivas da idade dos participantes.

Idade (DP= 7.55; M= 53)	Máximo= 66 anos; Mínimo= 32 anos	
	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
30 a 35 anos	3	4.2
36 a 40 anos	3	4.2
41 a 45 anos	7	9.8
46 a 50 anos	9	12.5
51 a 55 anos	21	29.1
56 a 60 anos	20	27.8
61 a 65 anos	8	11.2
66 a 70 anos	1	1.4
Total	72	100

Relativamente ao estado civil da amostra, os resultados demonstram que mais de metade dos indivíduos é casada ou vivem em união de facto (68.1%), seguindo-se os indivíduos que são solteiros (15.3%) (Cf. Tabela 4.).

Tabela 4.

Medidas descritivas do estado civil dos participantes.

Estado civil	Frequência absoluta	Frequência relativa
	(N)	(%)
Solteiro(a)	11	15.3
Casado(a) / União de facto	49	68.1
Divorciado(a) / Separado(a)	9	12.5
Viúvo(a)	3	4.2
Total	72	100

Face às habilitações literárias/escolaridade dos participantes, verifica-se que pouco mais de metade dos inquiridos, possui o ensino superior (54.2%), seguindo-se o grupo de indivíduos que possui uma escolaridade que varia entre o 10.º ano e o 12.º ano (27.8%) (Cf. Tabela 5.).

A ESCOLA SOB A PERSPETIVA DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO

Tabela 5.

Medidas descritivas das habilitações literárias/escolaridade dos participantes.

Nível de escolaridade	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Do 1.º ao 4.º ano	3	4.2
Do 5.º ao 6.º ano	2	2.8
Do 7.º ao 9.º ano	8	11.1
Do 10.º ao 12.º ano	20	27.8
Ensino Superior	39	54.2
Total	72	100

Os resultados apresentados em seguida referem-se à informação relativa ao âmbito profissional. Assim, é de destacar a participação maioritária de professores (n=39; 54.2%) e de auxiliares de ação educativa (n=24; 33.3%). A participação de pessoal administrativo e da área de segurança são as menos significativas (Cf. Tabela 6.).

Tabela 6.

Medidas descritivas das funções assumidas na escola pelos participantes.

Função	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Professor(a)	39	54.2
Administrativo(a)	8	11.1
Auxiliar de Ação Educativa	24	33.3
Segurança	1	1.4
Total	72	100

Quanto ao tempo de serviço na escola, os resultados obtidos revelam que pouco mais de metade da amostra (54.2%) trabalha na escola há mais de 19 anos. Em seguida, o grupo mais representativo corresponde aos participantes que trabalham na escola há menos de 12 anos (16.7%) (Cf. Tabela 7.).

Tabela 7.

Medidas descritivas do tempo de serviço na escola dos participantes.

Tempo de serviço	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Menos de 5 anos	12	16.7
Entre 5 e 9 anos	6	8.3
Entre 10 e 14 anos	7	9.7
Entre 15 e 19 anos	8	11.1
Mais de 19 anos	39	54.2
Total	72	100

No que concerne aos resultados obtidos do número de alunos relativamente ao centro educativo/divisão escolar, as respostas não de forma alguma unânimes tendo proporcionado a formação de grupos. Desta forma, 41.7% dos participantes referem que a escola acolhe entre 901 e 1000 alunos, enquanto para 26.4% o número de alunos da escola varia entre 1001 e 1500 alunos e para 11.2% a escola não acolhe mais de 120 alunos. Dada à inexistência de coerência a Tabela foi eliminada.

Por outro lado, o número de alunos de cada escola em estudo, apresentou-se muito diferenciado, destacando-se uma grande disparidade em relação às dimensões da escola de pertença dos vários participantes. É importante referir que essa variação oscila numa sucessão de dezenas e de milhares.

Quanto à localização da escola, verifica-se que os participantes exercem funções em escolas nos arredores de Lisboa, sendo a localidade mais frequente designada por Arredores 4, referido por 40.3% dos participantes.

2.5. Resultados

Depois de apresentado o método adotado no presente estudo, bem como o material nele utilizado e os procedimentos seguidos, e depois de caracterizada a amostra que possibilitou a realização do mesmo, é chegado o momento de exibir os resultados obtidos através da administração do DME.

Neste sentido, tendo em conta a estrutura do questionário e organização das questões nele contempladas, a apresentação dos resultados segue a mesma sequência. Ou seja, começam-se por apresentar os resultados referentes à classificação dos meios escolar e envolvente, seguindo-se os resultados relativos à dinâmica de funcionamento interno e externo da escola e por fim, os resultados que evidenciam as características e comportamentos dos alunos da escola. Apresentam-se ainda os resultados obtidos através da análise da informação contida nos registos de observação do espaço escolar.

Começando-se por apresentar os resultados referentes à classificação, e respetiva justificação, do meio envolvente da escola, verifica-se que 52.8% dos participantes o classificam de "bom" e 38.9% de *razoável*. Apenas um indivíduo considera o meio físico que envolve a escola "*mau*", apresentando como justificação: "Escola em Meio Pobre/Degradado" e "Escola Pouco/Mal Viglada".

A ESCOLA SOB A PERSPETIVA DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO

A análise estrutural das respostas dos participantes que consideram o meio físico que envolve a escola "bom" e "muito bom", destacam os bons acessos da escola (45.8%), a inserção bem-sucedida da escola no meio (40.3%) e a existência de serviços fundamentais para o seu funcionamento (38.9%) (Cf. Tabela 8.).

Destacamos desta forma, que o questionário apresenta 2 ou mais hipóteses de respostas e qualquer indivíduo pode apresentar mais do que uma justificação, sendo por tal motivo aceitável que nos deparemos com mais justificações do que classificações.

Tabela 8.
Perceções sobre o meio físico envolvente.

Classificação	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Muito mau	0	0
Mau	1	1.4
Razoável	28	38.9
Bom	38	52.8
Muito bom	5	6.9
Total	72	100
Justificação da resposta muito mau e mau		
Escola em meio pobre/degradado	1	1.4
Escola pouco/mal vigiada	1	1.4
Justificação da resposta bom e muito bom		
Escola com bons acessos	33	45.8
Escola bem servida de transportes	22	30.6
Escola bem vigiada	23	31.9
Escola bem inserida no meio	29	40.3
Escola com serviços fundamentais para o seu funcionamento	28	38.9

Relativamente à organização e qualidade dos espaços da escola, a generalidade das respostas concentra-se nas categorias "razoável" (40.3%) e "bom" (43.1%). Dos participantes que classificaram a organização e qualidade dos espaços escolares de "mau" (apenas dois sujeitos), encontram-se justificações como: "Escola com défice de funcionários"; "Escola com falta de manutenção"; e "Escola com défice de equipamentos e organização". As justificações às respostas "bom" e "muito bom" devem-se ao facto da escola ter espaços bem equipados/organizados, com boa manutenção e possuir um número suficiente de funcionários, bem como serviços fundamentais na escola (Cf. Tabela 9.).

A ESCOLA SOB A PERSPETIVA DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO

Tabela 9.

Percepções quanto à organização/qualidade dos espaços.

Classificação	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Muito mau	0	0
Mau	2	2.8
Razoável	29	40.3
Bom	31	43.1
Muito bom	10	13.9
Total	72	100
Justificação da resposta muito mau e mau		
Escola com défice de funcionários	1	1.4
Escola com falta de manutenção	2	2.8
Escola com défice de equipamentos e organização	1	1.4
Justificação da resposta bom e muito bom		
Escola com espaços bem equipados/organizados	37	51.4
Escola com número suficiente de funcionários	5	6.9
Escola com boa manutenção	13	18.1
Escola com serviços fundamentais na escola	28	38.9

À semelhança do que se verificou na questão anterior, a maioria da amostra, classifica de "razoável" e de "bom" a adequação das condições estruturais da escola para o número de alunos que possui (45.8% e 38.9%, respetivamente). Apenas três indivíduos classificaram as condições estruturais de más (4.2%) (Cf. Tabela 10.).

Tabela 10.

Percepções das condições estruturais para o número de alunos.

Classificação	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Muito mau	0	0
Mau	3	4.2
Razoável	33	45.8
Bom	28	38.9
Muito bom	8	11.1
Total	72	100

Quando questionados sobre a existência de estabelecimentos comerciais/industriais perturbadores do desempenho dos alunos nas imediações da escola, mais de metade dos participantes responderam afirmativamente (58.3%). Na percepção destes sujeitos, os estabelecimentos que existem em maior quantidade são os bares, cafés e restaurantes, seguindo-se os estabelecimentos comerciais, os salões de jogos e por fim, os espaços industriais (Cf. Tabela 11.).

A ESCOLA SOB A PERSPETIVA DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO

Tabela 11.

Percepções de estabelecimentos comerciais/industriais perturbadores.

	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Não	30	41.7
Sim	42	58.3
Total	72	100
Justificação da resposta sim: número de estabelecimentos comerciais		
Nenhum	10	13.9
Um	11	15.3
Dois	6	8.3
Três	6	8.3
Cinco ou mais	16	22.2
Justificação da resposta sim: número de bares/café/restaurantes		
Nenhum	2	2.8
Um	7	9.7
Dois	13	18.1
Três	8	11.1
Quatro	5	6.9
Cinco ou mais	14	19.4
Justificação da resposta sim: número de salões de jogos		
Nenhum	29	40.3
Um	10	13.9
Dois	8	11.1
Cinco ou mais	2	2.8
Justificação da resposta sim: número de espaços industriais		
Nenhum	32	44.4
Um	14	19.4
Três	1	1.4
Cinco ou mais	2	2.8

Face às medidas que podem melhorar as condições da escola, 65.3% dos inquiridos considera necessário melhorar as condições físicas da escola e aumentar o número de profissionais a supervisionar o espaço escolar. São ainda mencionadas medidas, ainda que em menor significância, como: Criar espaços de lazer/desporto (43.1%); Promover o policiamento nas imediações da escola (34.7%); e Aumentar a monitorização dos alunos no recreio (33.3%) (Cf. Tabela 12.).

A ESCOLA SOB A PERSPETIVA DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO

Tabela 12.

Resultados das percepções que podem melhorar as condições da escola.

Medidas	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Melhorar as condições físicas da escola	47	65.3
Criar espaços de lazer/desporto	31	43.1
Aumentar o número de profissionais a supervisionar a escola	47	65.3
Aumentar o controlo das saídas/entradas da escola	14	19.4
Promover o policiamento nas imediações da escola	25	34.7
Aumentar a monitorização dos alunos no recreio	24	33.3

Quanto à dinâmica de atividades extracurriculares desenvolvidas na escola, constata-se que a percepção dos participantes é positiva, isto porque nenhum a classificou de "muito mau" ou "mau". No entanto, importa referir que mais de metade considera esta dinâmica "razoável" (58.3%) e 36.1% classifica-a de "bom" (Cf. Tabela 15). Esta percepção positiva da dinâmica de atividades extracurriculares desenvolvida é justificada pela existência de atividades com adesão e participação da comunidade escolar (29.2%), de um plano rico e dinâmico (23.6%) e de um plano adequado às necessidades dos alunos e funcionários (19.4%) (Cf. Tabela 13.).

Tabela 13.

Resultados das percepções sobre a dinâmica de atividades extracurriculares.

Classificação	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Muito mau	0	0
Mau	0	0
Razoável	42	58.3
Bom	26	36.1
Muito bom	4	5.6
Total	72	100
Justificação da resposta bom e muito bom		
Plano rico e dinâmico	17	23.6
Plano adequado às necessidades dos alunos e funcionários	14	19.4
Atividades com adesão e participação da comunidade escolar	21	29.2

De acordo com a percepção dos participantes do estudo, os principais acontecimentos extracurriculares que, regularmente, promovem o envolvimento conjunto de todos e dinamizam a escola, são: os eventos culturais (88.9%); as visitas de estudo (80.6%); as atividades lúdicas no exterior (52.8%); as ações de formação e sensibilização (51.4%); e, as atividades desportivas (48.6%) (Cf. Tabela 14.).

A ESCOLA SOB A PERSPETIVA DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO

Tabela 14.

Percepções dos acontecimentos extracurriculares que promovem/dinamizam o envolvimento de todos.

Acontecimentos	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Atividades desportivas	35	48.6
Eventos culturais	64	88.9
Ações de formação/sensibilização	37	51.4
Visitas de estudo	58	80.6
Atividades lúdicas no exterior	38	52.8

A percepção dos sujeitos face à escola quanto ao desenvolvimento de iniciativas com outras instituições é positiva, contudo, um sujeito classifica-a de "muito mau" e cinco de "mau", encontrando-se as seguintes justificações: "Falta de recursos financeiros" (2.8%); "Escola com pouca motivação" (1.4%); "Falta de tempo/coordenação de profissionais" (5.6%); e, "Falta de conhecimento da realidade escolar" (1.4%).

Já para 44.4% dos indivíduos a postura da escola face ao desenvolvimento de iniciativas com outras instituições é "bom" e "muito bom", o que se deve: "Escola com espírito de iniciativa" (33.3%); "Escola com diversas parcerias" (33.3%); "Escola proactiva" (29.2%); e "Escola conhecedora do meio e das necessidades da comunidade" (26.4%) (Cf. Tabela 15.).

Tabela 15.

Percepções do desenvolvimento de iniciativas com outras instituições.

Classificação	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Muito mau	1	1.4
Mau	5	6.9
Razoável	34	47.2
Bom	27	37.5
Muito bom	5	6.9
Total	72	100
Justificação das respostas muito mau e mau		
Falta de recursos financeiros	2	2.8
Escola com pouca motivação	1	1.4
Falta de tempo/coordenação de profissionais	4	5.6
Falta de conhecimento da realidade escolar	1	1.4
Justificação das respostas bom e muito bom		
Escola proactiva	21	29.2
Escola com diversas parcerias	24	33.3
Escola conhecedora do meio e das necessidades da comunidade	19	26.4
Escola com espírito de iniciativa	24	33.3

Na perspetiva da amostra do estudo, os principais acontecimentos extracurriculares que implicam a parceria entre a escola e outras instituições são: Eventos culturais (68.1%); Atividades desportivas (65.3%); Projetos comunitários (59.7%); Projetos de estágios

A ESCOLA SOB A PERSPETIVA DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO

(curriculares e/ou profissionais) (50.0%); Formação a profissionais de ensino (33.3%); e, Atividades relacionadas com futura carreira dos alunos (30.6%) (Cf. Tabela 16.).

Tabela 16.

Perceções sobre os acontecimentos extracurriculares em parceria com outras instituições.

Acontecimentos	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Atividades desportivas	47	65.3
Eventos culturais	49	68.1
Projetos comunitários	43	59.7
Projetos de estágios (curriculares e/ou profissionais)	36	50.0
Formação a profissionais de ensino	24	33.3
Atividades relacionadas com futura carreira dos alunos	22	30.6

Quanto à percepção sobre as principais instituições com as quais a escola colabora, constata-se que a principal é a Câmara Municipal (81.9%). Segue-se a instituição policial (75.0%) e a Junta de Freguesia (69.4%). As instituições com quem menos colabora são as Igrejas (12.5%) (Cf. Tabela 17.).

Tabela 17.

Perceções das instituições que colaboram com a escola.

Instituições	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Junta de Freguesia	50	69.4
Câmara Municipal	59	81.9
Polícias	54	75.0
Igreja	9	12.5
Associações/Instituições locais	36	50.0
Outros estabelecimentos de ensino	38	52.8
Unidade de Saúde	37	51.4

Relativamente ao envolvimento dos pais nas diferentes atividades escolares, a opinião dos sujeitos divide-se, essencialmente, entre a classificação de "baixo" (34.7%) e "razoável" (48.6%). As justificações encontradas às respostas "muito baixo" e "baixo" são: "Falta de tempo" (36.1%); "Desmotivação/desinteresse" (31.9%); e "Falta de divulgação das atividades" (6.9%).

Já em relação às justificações dadas às respostas "elevado" (9.7%), salienta-se "Pais motivados e interessados" (4.2%), "Pais com iniciativa" (4.2%) e "Pais com disponibilidade para as atividades escolares" (4.2%) (Cf. Tabela 18.).

A ESCOLA SOB A PERSPETIVA DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO

Tabela 18.

Perceções do envolvimento dos pais nas diferentes atividades.

Classificação	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Muito baixo	5	6.9
Baixo	25	34.7
Razoável	35	48.6
Elevado	7	9.7
Muito elevado	0	0
Total	72	100
Justificação da resposta muito baixo e baixo		
Desmotivação/desinteresse	23	31.9
Falta de tempo	26	36.1
Falta de divulgação das atividades	5	6.9
Justificação da resposta elevado e muito elevado		
Pais motivados e interessados	3	4.2
Pais com iniciativa	3	4.2
Pais com disponibilidade para as atividades escolares	3	4.2

A classificação atribuída ao envolvimento comunitário da escola é essencialmente positiva: "razoável", com 63.9%; "elevado", com 19.4%; e "muito elevado", com 2.8%. As principais justificações apresentadas pela amostra são a participação em projetos comunitários, os eventos com apoio de instituições de ensino e os eventos com o apoio da autarquia local. Por outro lado, as justificações que fundamentam a classificação negativa do envolvimento comunitário escolar ("muito baixo", com 1.4% e "baixo", com 12.5%) destacam o envolvimento esporádico, a falta de adesão e divulgação e a falta de apoio e interesse por parte da comunidade (Cf. Tabela 19.).

A ESCOLA SOB A PERSPETIVA DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO

Tabela 19.

Percepções do envolvimento comunitário.

Classificação	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Muito baixo	1	1.4
Baixo	9	12.5
Razoável	46	63.9
Elevado	14	19.4
Muito elevado	2	2.8
Total	72	100
Justificação da resposta muito baixo e baixo		
Envolvimento esporádico	7	9.7
Falta de adesão/divulgação	4	5.6
Falta de apoio/interesse da comunidade	3	4.2
Justificação da resposta elevado e muito elevado		
Participação em projetos comunitários	11	15.3
Eventos com apoio de instituições de ensino	10	13.9
Eventos com o apoio da autarquia local	12	16.7

A percepção dos participantes sobre o sistema de medidas disciplinares adotado na escola varia bastante: 5.6% classifica-a de "muito mau"; 15.3% de "mau"; 44.4% de "razoável"; 27.8% de "bom" e 6.9% de "muito bom". A percepção negativa sobre o sistema de medidas disciplinares deve-se à falta de rigor e à existência de medidas benevolentes; à falta de critérios na aplicação das medidas; e à atuação demorada. Por outro lado, verifica-se que quem classifica o sistema de medidas disciplinares positivamente, destaca a atuação imediata, bem como as medidas aplicadas com eficácia e as medidas adequadas aos comportamentos demonstrados (Cf. Tabela 20.).

A ESCOLA SOB A PERSPETIVA DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO

Tabela 20.

Percepções das medidas disciplinares adotadas.

Classificação	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Muito mau	4	5.6
Mau	11	15.3
Razoável	32	44.4
Bom	20	27.8
Muito bom	5	6.9
Total	72	100
Justificação da resposta muito mau e mau		
Falta de rigor/medidas benevolentes	9	12.5
Falta de critérios na aplicação das medidas	6	8.3
Atuação demorada	6	8.3
Justificação da resposta bom e muito bom		
Atuação imediata	16	22.2
Medidas aplicadas com eficácia	11	15.3
Medidas adequadas aos comportamentos demonstrados	14	19.4

Uma vez pedida a opinião dos participantes sobre o sistema de medidas disciplinares adotados na escola, considerou-se igualmente importante quais as medidas que, em sua perspectiva, podem melhorar o sistema disciplinar da escola.

A maioria (75%) referiu a necessidade de se promover o envolvimento dos encarregados de educação, seguindo-se medidas como a criação de equipas multidisciplinares (56.9%), a redução do número de alunos por turma/escola (55.6%) e dotar o sistema disciplinar de maior rigor (52.8%) (Cf. Tabela 21.).

Tabela 21.

Percepções das medidas para melhorar o sistema disciplinar.

Medidas	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Tornar o sistema disciplinar mais rigoroso	38	52.8
Promover o envolvimento dos encarregados de educação	54	75.0
Criar equipas multidisciplinares	41	56.9
Aumentar a vigilância no recreio	19	26.4
Reduzir o número de alunos por turma/escola	40	55.6
Aumentar o número de profissionais de ensino	24	33.3
Criar horários diferenciados para o tempo de recreio, atendendo à faixa etária da turma	10	13.9

Quando questionados sobre as áreas científicas que consideram importantes e que podem contribuir para a melhoria do sistema disciplinar da escola, a esmagadora maioria dos

A ESCOLA SOB A PERSPETIVA DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO

participantes apontam a Psicologia (90.3%) e o Serviço Social (81.9%). Seguiram-se as áreas de Enfermagem (44.4%), de Sociologia (26.4%) e de Criminologia (18.1%) (Cf. Tabela 22.).

Tabela 22.

Resultados das percepções das áreas científicas para melhorar o sistema disciplinar.

Áreas científicas	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Psicologia	65	90.3
Criminologia	13	18.1
Sociologia	19	26.4
Serviço social	59	81.9
Enfermagem	32	44.4
Outra	5	6.9

Os resultados obtidos relativamente às percepções sobre as ações que consideram ser úteis desenvolver pelos profissionais que elencaram anteriormente, verifica-se que grande parte da amostra considera que estes podiam prestar apoio psicológico à comunidade escolar (80.6%) e realizar ações de sensibilização e informativas (81.9%). Foram ainda mencionadas ações como a orientação vocacional e a identificação e intervenção em diversas problemáticas (Cf. Tabela 23.).

Tabela 23.

Percepções de ações a desenvolver por profissionais neste estabelecimento de ensino.

Ações	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Apoio psicológico para a comunidade escolar	58	80.6
Orientação vocacional	38	52.8
Ações de sensibilização/informação	59	81.9
Identificar e intervir em diversas problemáticas	46	63.9

Face à classificação do comportamento dos alunos da escola, mais de metade da amostra classifica o seu comportamento como "razoável" (66.7%). A taxa de indivíduos que classificam o comportamento dos alunos de "mau" é menor à taxa de indivíduos que classifica o comportamento de "bom" (11.1% e 19.4%, respetivamente) (Cf. Tabela 24.). Os que classificam o comportamento dos alunos de "mau" e "muito mau" apontam como principais motivos: a falta de modelos parentais (9.7%) e o facto de os alunos não terem respeito pela autoridade em contexto escolar (12.5%). No que respeita aos motivos que justificam as respostas de "bom" e "muito bom" são: "Comportamentos adequados ao

A ESCOLA SOB A PERSPETIVA DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO

contexto escolar", com 9.7%; "Casos pontuais de mau comportamento", com 11.1%; e "Alunos respeitadores da autoridade no contexto escolar" (8.3%).

Tabela 24.

Resultados das percepções sobre o comportamento dos alunos.

Classificação	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Muito mau	2	2.8
Mau	8	11.1
Razoável	48	66.7
Bom	14	19.4
Muito bom	0	0
Total	72	100
Justificação das respostas muito mau e mau		
Falta de modelos parentais	7	9.7
Alunos sem respeito pela autoridade em contexto escolar	9	12.5
Justificação das respostas bom e muito bom		
Comportamentos adequados ao contexto escolar	7	9.7
Casos pontuais de mau comportamento	8	11.1
Alunos respeitadores da autoridade no contexto escolar	6	8.3

Quanto ao absentismo escolar, é de salientar que quase metade da amostra classifica este fenómeno de "considerável" (48.6%), sendo a categoria mais referida pelos participantes em estudo. Verifica-se ainda que para 38.9% da amostra o absentismo escolar na sua escola é "muito baixo" e "baixo" (Cf. Tabela 25.).

Tabela 25.

Resultados das percepções do absentismo escolar.

Classificação	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Muito baixo	3	4.2
Baixo	25	34.7
Considerável	35	48.6
Elevado	7	9.7
Muito elevado	2	2.8
Total	72	100

Na percepção dos participantes, os principais problemas de comportamento dos alunos da escola são o desrespeito entre alunos (58.3%), o desrespeito generalizado (44.4%) e o desrespeito pelos professores, bem como a manifestação de comportamentos agressivos (ambos com 38.9%). Os resultados permitem ainda evidenciar o desrespeito pelos funcionários e o consumo de tabaco, drogas e álcool (Cf. Tabela 26.).

A ESCOLA SOB A PERSPETIVA DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO

Tabela 26.

Percepções dos principais problemas de comportamento.

Principais problemas	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Desrespeito generalizado	32	44.4
Desrespeito pelos professores	28	38.9
Desrespeito pelos funcionários	27	37.5
Desrespeito entre alunos	42	58.3
Manifestação de comportamentos agressivos	28	38.9
Consumo de tabaco/drogas	20	27.8
Consumo de álcool	3	4.2
Outros	44	61.1

Face às percepções sobre as incivildades mais frequentes observáveis entre os alunos da escola, as respostas mais frequentes foram "Utilização de linguagem imprópria" (72.2%), "Perturbar o funcionamento escolar" (58.3%) e "Destruir/danificar equipamentos" (55.6%) (Cf. Tabela 27.).

Tabela 27.

Resultados das percepções das incivildades mais frequentes.

Incivildades	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Dispersar/deitar lixo pela escola	40	55.6
Destruir/danificar equipamentos	19	26.4
Perturbar o funcionamento escolar	42	58.3
Utilização de linguagem imprópria	52	72.2

Mais de metade da amostra (73.6%) considera que o comportamento dos alunos se agravou desde há cinco anos, apontando como principais causas:

- a) Problemas socioeconómicos/desemprego e problemas no contexto familiar (55.6%);
- b) Reduzido controlo parental (52.8%);
- c) Ausência de motivação alunos (45.8%);
- d) Elevado número de alunos por turma/escola (31.9%);
- e) Utilização de redes sociais (30.6%).

A ESCOLA SOB A PERSPETIVA DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO

Tabela 28.

Percepções do comportamento dos alunos se tem agravado desde há 5 anos.

Comportamento	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Não	19	26.4
Sim	53	73.6
Total	72	100
Problemas socioeconómicos/desemprego	40	55.6
Reduzido controlo parental	38	52.8
Problemas no contexto familiar	40	55.6
Ausência de motivação alunos	33	45.8
Dimensões elevadas do agrupamento escolar	7	9.7
Inadequação do regulamento escolar	6	8.3
Elevado número de alunos por turma/escola	23	31.9
Consumo abusivo de substâncias	15	20.8
Utilização de redes sociais	22	30.6
Utilização de jogos de computador/videojogos	8	11.1

Por fim, no que concerne às medidas que consideramos que podem ser úteis para o combate e prevenção dos comportamentos menos adequados, a esmagadora maioria da amostra (94.4%) destaca a maior responsabilização dos encarregados de educação, seguindo-se a maior autoridade/importância da escola (65.3%) e a intervenção/prevenção multilateral (54.2%) (Cf. Tabela 29.).

Tabela 29.

Resultados das percepções de medidas que podem combater/prevenir o comportamentos menos adequados.

Medidas	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Maior responsabilização dos encarregados de educação	68	94.4
Intervenção/prevenção multilateral	39	54.2
Maior rigor/ exigência dos agentes educativos	37	51.4
Maior autoridade/importância da escola	47	65.3
Reforço dos recursos humanos	38	52.8
Redução do número de alunos por turma/escola	34	47.2

2.6. Discussão dos resultados

Os resultados obtidos revelam que, para a generalidade dos participantes do estudo, o meio envolvente da escola onde desempenham funções é "bom" e "razoável", contudo, um indivíduo considerou o meio físico que envolve a escola "mau", dado ser pobre e estar degradado, além da carência de vigilância. Construir uma escola, não se resigna ao edifício e ao mobiliário, esta implica também segurança e conforto aos que nela vivem (Ribeiro, 2004). Estes resultados permitem sublinhar a ideia de Ribeiro (2004, p. 105) que realça a importância do meio envolvente, bem como as condições do próprio recinto. O espaço escolar deve ser coeso e interligado, exigindo condições propícias ao bem-estar do docente e discente, pois é nele e a partir dele que se desenvolve a prática pedagógica.

É fundamental que a escola, pela função que desempenha, proporcione as devidas condições, seja em termos da prática pedagógica, seja em termos físicos. Verifica-se que para os participantes que consideram o meio físico que envolve a escola "bom" e "muito bom", os acessos da escola, bem como a inserção bem-sucedida da escola e a existência de serviços fundamentais para o seu funcionamento são aspetos muito importantes no seu quotidiano. Em relação ao acesso e à distância da escola, Martins e Pereira (s/d), referem que o fator distância afeta a educação, impossibilitando e dificultando o acesso físico aos estabelecimentos escolares, ou impondo custos para determinadas localizações, que recaem, ora sobre o sistema de ensino (assumido pelas câmaras municipais), ora para os seus utentes (alunos e familiares). Além disso, tal como os participantes consideram importante a existência de serviços fundamentais para o devido funcionamento da escola, também Guerra (2002), Bolívar (2003) e Simões (2007), salientam a necessidade de se avaliarem as escolas, mas também os serviços por elas prestados, isto porque, é necessário conduzir à prática a responsabilidade coletiva de garantir a qualidade do serviço público de todos e para todos.

Sobre a organização e a qualidade dos espaços da escola, a generalidade da amostra classificou-a de "razoável" e "bom", mas também se encontraram participantes que a classificaram de "mau", apontando como principais razões a falta de funcionários, a falta de manutenção do próprio espaço, a falta de equipamentos e organização. Estes resultados permitem sublinhar o que vem sendo exposto na literatura que versa sobre o tema e que reforça a necessidade de se analisar o ambiente escolar permanentemente pois, ainda que a qualidade de vida e a qualidade do ambiente não seja simplesmente determinada pelas características físicas, verifica-se que o ambiente físico, assim como a sua estrutura e significações simbólicas, têm um grande impacto nas experiências da criança, na sua

aprendizagem e no seu desenvolvimento (Ribeiro, 2004). De facto, as condições físicas da escola e a manutenção do espaço são muito importantes. O mesmo autor chama à atenção aos aspetos relacionados com a componente térmica do edifício (temperatura, nas salas de aula, nos ginásios, nos refeitórios, salas de convívio, etc.), acústica, visual e de segurança, de modo a que os alunos se sintam bem e confortáveis, a acessibilidade e autonomia (particularmente para alunos com deficiência motora) e ainda a iluminação, na medida em que as salas de aula devem ter uma adequada intensidade e direção, possibilitando uma boa definição de cores e ausência de ofuscamento. Quando estes aspetos são descuidados, a escola estimula a fadiga, a desconcentração, desmotivação e desinteresse (Santos et al., 1998 *cit in*. Ribeiro, 2004).

No que concerne à adequação das condições estruturais da escola para o número de alunos que possui, a opinião da maioria dos participantes é positiva. Estes resultados revelam que, apesar das falhas que ainda se detetam no sistema educativo e na forma como é organizado e gerido, as escolas têm proporcionado condições adequadas para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. É importante que a escola seja construída e organizada em função do nível de ensino e das características espaciais e demográficas da população (Martins e Pereira, s/d), bem como a existência de mobiliário escolar adequado às atividades de ensino e cómodo para os alunos, de modo a não afetar o seu desenvolvimento e aprendizagem (Ribeiro, 2004). Além disso, convém fazer a ressalva de que "quando o mobiliário não leva em conta as características antropométricas do aluno e não se ajusta às suas exigências, poderão surgir transformações posturais como lordose, escoliose, cifoescoliose e fadiga, com sérias consequências para a vida futura (Ribeiro, 2004, p. 112).

A análise dos resultados permitiu aferir que, mais de metade da amostra, exerce funções numa escola que, nas suas imediações, possuem estabelecimentos comerciais/industriais que perturbam o desempenho dos alunos (bares, cafés e restaurantes, estabelecimentos comerciais, salões de jogos e espaços industriais). Estas evidências, permitem salientar a ideia de que construir uma escola implica a consideração de vários critérios, entre os quais a localização, devendo-se considerar os fatores geográficos favoráveis como a posição do sol, clima, topografia do terreno, exigência populacional, acesso a meios de transporte, ruas menos barulhentas; composição a que se refere a forma, a disposição e elementos simbólicos; as dimensões pedagógicas, administrativas e recreativas; a funcionalidade, entre outras. Portanto, para se construir uma escola tem que se ter em mente a efetividade e eficácia do processo ensino-aprendizagem, bem como de fatores biológicos, físicos, psíquicos e sociais, que interferem no crescimento, desenvolvimento e capacidade de trabalho, tanto dos alunos como dos docentes (Ribeiro, 2004).

Com vista à melhoria das condições da escola, mais de metade da amostra destaca como possíveis medidas, melhorar as condições físicas da escola; aumentar o número de profissionais a supervisionar o espaço escolar; criação de espaços de lazer/desporto; promover o policiamento nas imediações da escola; e aumentar a monitorização dos alunos no recreio. Estes resultados são semelhantes aos do estudo realizado por Caridade, Nunes e Sani (2015), que ao avaliarem as perceções dos profissionais da área da educação sobre a estrutura, o funcionamento e organização da escola e sobre o comportamento dos estudantes, constataram que apesar da percepção positiva dos participantes sobre o ambiente físico da escola, é mencionada a necessidade de criar espaços de lazer e desporto, condições logísticas e equipas multidisciplinares para maximizar e potenciar o bom funcionamento das escolas.

Relativamente ao envolvimento dos pais nas diferentes atividades escolares, a opinião dos sujeitos divide-se, essencialmente, entre a classificação de "baixo" e "razoável", apontando como motivos: "Falta de tempo"; "Desmotivação/desinteresse"; e "Falta de divulgação das atividades". Estes resultados não divergem muito dos resultados apresentados por Caridade, Nunes e Sani (2015), os quais indicam que, na perspetiva dos profissionais que participaram no estudo, a participação parental na vida da escola é negativa. Este estudo identificou ainda vários comportamentos disruptivos nos estudantes, os quais também participam pouco na vida da escola, pelo que as investigadoras reforçam a importância de se criarem planos de ação nas escolas, os quais devem contar com a participação de equipas multidisciplinares (Caridade, Nunes & Sani, 2015). Também Parreiral (2009), sublinha que o ambiente familiar está relacionado com o que se vive no ambiente escolar e, um fraco acompanhamento e envolvimento parental, assim como a ausência da figura paterna e a adoção de práticas educativas que recorrem à violência, constituem fatores de risco e potenciam a delinquência juvenil (Assis & Constantino, 2001; Scaramella et al., 2002). De acordo com (Bibou-Nakou, et al., 2000; Resnick et al., 1997), é importante alterar opiniões e crenças porque tanto o percurso pessoal como o académico do adolescente passa pela interação familiar, escola e qualidade do ambiente.

A percepção negativa, demonstrada por alguns participantes, sobre o sistema de medidas disciplinares adotados na escola, deve-se à falta de rigor e à existência de medidas benevolentes, bem como à falta de critérios na aplicação das medidas e à atuação demorada. Como medidas para melhorar o sistema disciplinar da escola, os resultados permitem evidenciar: a necessidade de se promover o envolvimento dos encarregados de educação; criar equipas multidisciplinares; reduzir o número de alunos por turma/escola; e dotar o

sistema disciplinar de maior rigor. Estas medidas não divergem em muito das medidas elencadas por Sampaio (1996a; 1996b), direcionadas para as escolas portuguesas:

- a) Coresponsabilização de todos os atores educativos, ou seja, dos pais, professores e alunos, pois a responsabilização partilhada é necessária para compreender as crianças e jovens;
- b) Melhoria na comunicação entre professores e alunos, na medida em que os professores devem requerer a criação de espaços de diálogo incentivando e motivando outros interesses e vantagens aos alunos e de forma a proporcionarem uma relação afetuosa, alterando o conteúdo curricular comum (Sampaio, 1996b, p. 94);
- c) Maior empenhamento dos pais na vida dos filhos, uma vez que as situações em casa podem influenciar a conduta do aluno na escola (Teixeira, 1995, p. 115);
- d) Promover, na escola, atividades que preencham os tempos livres dos alunos;
- e) Ter ponderação nos conteúdos programáticos e que estes possam ir de encontro aos interesses dos alunos;
- f) Tentar reconhecer as causas que estão na origem da indisciplina e da violência, dado que as atitudes agressivas em contexto escolar apresentam sempre um sentido relacional (Sampaio, 1996a, p. 33).

Relativamente à classificação do comportamento dos alunos da escola, mais de metade da amostra classifica o seu comportamento como "razoável", contudo, os participantes que classificam o comportamento dos alunos de "mau" e "muito mau" apontam como principais motivos a falta de modelos parentais; e a falta de respeito pela autoridade em contexto escolar. Também Caridade, Nunes e Sani (2015), salientam a necessidade de uma maior participação parental na vida da criança e do jovem, tal como Pacheco e Hutz (2009), apontam os conflitos familiares e práticas parentais inadequadas como uma das variáveis individuais e familiares que predizem os comportamentos antissociais.

Na perceção dos participantes desta investigação, os principais problemas de comportamento dos alunos da escola e as principais incivilidades são o desrespeito entre alunos, pelos professores, a manifestação de comportamentos agressivos, utilização de linguagem imprópria, perturbação do funcionamento escolar e o danificar de equipamentos. Estes resultados vão de encontro a vários estudos sobre o tema em questão. Num estudo desenvolvido por Velez (2010), concluiu-se, que face à agressão na escola, o tipo mais frequente foi a agressão verbal, a social, a agressão relativa à propriedade e a agressão física. Pinto (2014), verificou que, relativamente aos comportamentos de indisciplina, os professores salientam a perturbação do trabalho na aula ou o desrespeito pelas regras destacando

incidentes que afetam a dinâmica das relações entre pares e ainda as ocorrências relacionadas na relação professor-aluno.

Mais de metade da amostra refere que o comportamento dos alunos se tem vindo a agravar nos últimos cinco anos, e identifica como principais causas: Problemas socioeconómicos/desemprego, problemas em contexto familiar, Reduzido controlo parental, ausência de motivação dos alunos, elevado número de alunos por turma e utilização de redes sociais.

Vários autores apontam como principais fatores indutores de comportamentos desviantes e antissociais em contexto escolar, a inadequabilidade das práticas parentais, quando não são impostos limites (Hawkins et al., 1992; Herrenkohl et al., 2000; Pacheco e Hutz, 2009; Patterson et al., 1989). Herrenkohl et al. (2000), afirmam que a exposição a ambientes violentos estimula a aprendizagem de comportamentos violentos. Pacheco e Hutz (2009) e Parreiral (2009), apontam conflitos familiares, como preditores de comportamentos anti-sociais e delinquentes. No mesmo sentido, ainda em relação à participação parental, Assis e Constantino (2001) e Scaramella et al. (2002), entendem que um fraco acompanhamento e envolvimento parental, ausência da figura paterna e adoção de práticas educativas que recorrem à violência, são fatores de risco que potenciam a delinquência juvenil. Em relação à falta de motivação, o estudo de Correia (2014), apresenta resultados semelhantes, uma vez que constatou uma clara associação entre baixa motivação escolar e baixo rendimento escolar com a ocorrência de indisciplina.

Finalmente, quanto às medidas úteis para combater e prevenir os comportamentos menos adequados, a esmagadora maioria da amostra mencionou a maior responsabilização dos encarregados de educação, a maior autoridade/importância da escola e a intervenção/prevenção multilateral. As medidas sugeridas pelos participantes do estudo não diferem das elencadas por Nunes, Caridade e Sani (2015):

- a) O sistema de ensino deve estar alerta na prevenção que torna a situação benéfica, favorável e rentável. Após alguns estudos, as mesmas autoras incentivam a criação de gabinetes de observação e monitorização de atitudes e comportamentos de risco. Sugerem ainda a criação de equipas multidisciplinares, controlando e gerindo problemas comportamentais que, mais tarde podem proporcionar grandes custos sociais.
- b) Criação de um espaço de observação com a colaboração da autarquia no que concerne aos espaços internos e circundantes à escola, também de forma a possibilitar bons acessos, boa iluminação e condições adequadas à volta da escola e no seu interior;

- c) Existência de profissionais que cooperem e façam o vínculo entre a escola e os encarregados de educação, beneficiando o seu empenhamento na vida escolar;
- d) Os agentes educativos, tal como as figuras parentais e profissionais de ensino deveriam ser submetidos a formações regulares, de acordo com as carências e necessidades de cada grupo.

Ao confrontarem-se os resultados com a literatura que disserta sobre o tema e com os resultados de outros estudos, verifica-se que os resultados obtidos não diferem da maioria dos estudos, os quais continuam a reforçar a necessidade de se desenvolverem medidas, estratégias e atividades adequadas a cada realidade escolar e público.

Análise Conclusiva

Através deste estudo, procurou-se traçar o perfil da escola e do seu funcionamento, sob o ponto de vista dos profissionais que nela atuam, ou seja, docentes e não docentes. Assim, esta finalidade, passou-se por conhecer o meio escolar e o meio envolvente, compreendendo a dinâmica de funcionamento interno e externo da escola e caracterizando os comportamentos dos alunos da escola.

Com base nos resultados obtidos conclui-se que, em relação à classificação dos meios escolar e envolvente, a maioria da amostra possui uma perceção positiva, contudo, quem não apresenta, justifica-se apontando o meio pobre/degradado e a falta de vigilância. No mesmo sentido, ainda que com taxas diferentes, a generalidade dos participantes considera a organização e qualidade dos espaços da escola razoável e boa, verificando-se o mesmo em relação à adequação das condições estruturais da escola para o número de alunos que possui.

Para melhorar as condições da escola, encontraram-se medidas como melhorar as condições físicas da escola, aumentar o número de profissionais a supervisionar o espaço escolar, criar espaços de lazer/desporto, promover o policiamento nas imediações da escola e aumentar a monitorização dos alunos no recreio.

Verificou-se também que a realização de atividades extracurriculares com a adesão e participação da comunidade escolar, a criação e implementação de um plano rico, dinâmico, e adequado às necessidades dos alunos e funcionários, são importantes para dinamizar a escola. E, os eventos culturais, bem como as visitas de estudo, as atividades lúdicas no exterior, as ações de formação e sensibilização e, as atividades desportivas promovem o envolvimento de todos e dinamizam a escola. As principais instituições com que as escolas colaboram são a Câmara Municipal, as Instituições Policiais e a Junta de Freguesia.

A ESCOLA SOB A PERSPETIVA DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO

Face ao envolvimento dos pais, verifica-se que este ainda é insuficiente e que se deve à falta de tempo, de motivação, interesse e à falta de divulgação das atividades escolares. Quanto ao envolvimento comunitário, salienta-se a participação em projetos comunitários, a realização de eventos com apoio de instituições de ensino e de eventos com o apoio da autarquia local.

A perceção dos participantes sobre o sistema de medidas disciplinares adotadas na escola varia bastante, mas é de salientar a falta de rigor e a existência de medidas benevolentes, assim como a falta de critérios na aplicação das medidas e de uma atuação imediata.

Como medidas para melhorar o sistema disciplinar da escola foram referidas a necessidade de se promover o envolvimento dos encarregados de educação, a criação de equipas multidisciplinares, a redução do número de alunos por turma/escola e dotar o sistema disciplinar de maior rigor. Verifica-se também a necessidade de profissionais das áreas de Psicologia e Serviço Social, de modo a prestarem apoio psicológico à comunidade escolar, a realizarem ações de sensibilização, informativas e de orientação vocacional, auxiliando na identificação e intervenção em diversas problemáticas.

Face à classificação do comportamento dos alunos da escola, destaca-se a perspetiva menos positiva de alguns participantes, os quais apontam como principais motivos para um mau comportamento a falta de modelos parentais, o facto de os alunos não terem respeito pela autoridade em contexto escolar. Os principais problemas de comportamento dos alunos da escola, evidenciados neste estudo, são o desrespeito entre alunos, o desrespeito generalizado, o desrespeito pelos professores, a manifestação de comportamentos agressivos, o desrespeito pelos funcionários e o consumo de tabaco, drogas e álcool.

Por fim, conclui-se também que as incivildades mais frequentes são a utilização de uma linguagem imprópria, a perturbação do funcionamento escolar e a destruição de equipamentos. As principais causas do mau comportamento se ter vindo a agravar, passam pelos problemas socioeconómicos/desemprego e problemas em contexto familiar, pelo reduzido controlo parental, pela ausência de motivação dos alunos, pelo elevado número de alunos por turma/escola e pela utilização de redes sociais. Com vista ao combate e prevenção de comportamentos menos adequados, o estudo evidencia a maior responsabilização dos encarregados de educação, a maior autoridade, importância da escola e a intervenção/prevenção multilateral.

Tendo em consideração que neste estudo participaram indivíduos que desempenham funções em diferentes escolas, como proposta para investigações futuras sugere-se a utilização de uma amostra mais representativa. Além disso, pode-se também realizar um

A ESCOLA SOB A PERSPETIVA DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO

estudo onde se possa diferenciar a perspetiva de professores, funcionários e alunos, tendo em conta a respetiva escola ou a respetiva região a que a escola pertence.

Deste modo, pretendemos terminar este trabalho realçando a ideia de que é importante adotar estratégias e implementar medidas para melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem que, por sua vez, não passa meramente pela prática pedagógica, mas também requer que se tenha em linha de conta o ambiente físico e o ambiente envolvente. Ou seja, a realidade da escola e as suas características, bem como as características dos seus alunos e os contextos familiar, social e relacional.

Referências

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafio. *Revista Ibero Americana*, 38, 53-66.
- Abramovay, M. e Rua, M. (2003). *Violência nas escolas. Versão resumida*. Brasil, UNESCO.
- Afonso, A. (2007). Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Contrapontos*, 7(1), 11-22.
- Afonso, N. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In: J. Costa, A. Neto Mendes & A. Ventura (Eds.), *Avaliação de Organizações Educativas* (pp. 51-68). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Almeida, A. (2003). A vitimização entre companheiros em contexto escolar. In: C. Machado & R. Gonçalves (Eds.), *Violência e Vitimas de crimes* (pp. 169-197). Coimbra: Quarteto Editores.
- Almeida, L. (1999). *Desenvolvimento de uma Metodologia para a Análise locacional de Sistemas Educacionais Usando Modelos de Interação Espacial e Indicadores de Acessibilidade* (Tese de Doutoramento). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Alves-Pinto, (1995). *Sociologia da Escola*. Amadora: McGraw-Hill.
- Amado, J. (1991). Indisciplina na sala de aula. Algumas variáveis de contexto. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV, 133-148.
- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições ASA.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795-809. doi:10.1037//0022-0663.94.4.795
- Antunes, M. (1995). *O apoio social e o conceito de si próprio na adolescência. (Tese de de mestrado não publicada)*. Faculdade de Psicologia e da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Assis, S. e Constantino, P. (2001). *Filhas do mundo: Infração juvenil feminina no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Azevedo, J. (2002). *Avaliação das escolas: consensos e divergências*. Porto: ASA Editores.

- Ballantine, J. & Roberts, K. (2012). Socialization: becoming human and humane. *In:* Ballantine, J. & Roberts, K. (Eds.). *Our Social World: Introduction to sociology* (4th Edition) (pp. 92-115). *Fourth Edition*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Banaletti, S. & Dametto, J. (2015). Indisciplina no Contexto Escolar: Causas, Consequências e Perspetivas de Intervenção. *Revista de Educação do Ideau*, 12(22), 1-15.
- Barbosa, J., Campos, R. & Valentim, T. (2011). A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. *Estudos de psicologia*, 28(4), 453-461. doi:10.1590/S0103-166X2011000400006
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bender, D. & Lösel, F. (1997). Protective and risk effects of peer relations and social support on anti-social behaviour in adolescents from multi-problem milieus. *Journal of Adolescence*, 20, 661-678. doi:10.1006/jado.1997.0118.
- Bibou-Nakou, I., Kiosseoglou, G. & Stogiannidou, A. (2000). Elementary teachers' perceptions regarding school behavior problems: implications for school psychological services. *Psychology in the schools*, 37 (2), 123-134.
- Birch, S. & Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. doi:10.1016/S0022-4405(96)00029-5
- Blaya, C. (2006). *Violência e Maus-Tratos em Meio Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Born, M., Chevalier, V. e Humblet, I. (1997). Resilience, desistance and delinquent career of adolescent offenders. *Journal of Adolescence*, 20(6), 679-694. doi: 10.1006/jado.1997.0119.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Damme, J. & Maes, F. (2007). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: the moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(4), 91-367. doi:10.1016/j.jsp.2007.06.009.
- Caldeira, A. (2000). Ressignificando a avaliação escolar. *In* A. Caldeira (Ed.), *Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIU* (pp.122-129). Belo Horizonte: UFMG.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Porto: Edições Asa.

- Caridade, S., Nunes, L. & Sani, A. (2015). School Diagnostic: Perceptions of Educational Professionals. *Psychology, Community & Health*, 4(2), 75-85. doi: 10.5964/pch.v4i2.120.
- Carra, C. (2009). Pour une approche contextuelle de la violence – le rôle du climat d'école. *International Journal of Violence and School*, 8, 2-23.
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: Como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 4(8), 432-443. . doi: 10.1590/S1517-45222002000200016.
- Correia, J. (2014). *Causas da Indisciplina Escolar no 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico*. (Tese de Mestrado não publicada). Madeira: Universidade da Madeira.
- Costa, M. (1998). *A violência nas escolas*. Linda-a-Velha: Ministério da Educação.
- Craig, W., & Pepler, D. J. (2007). Understanding Bullying: From Research to Practice. *Canadian Psychology*, 48(2), 86-93. doi: 10.1037/cp2007010
- Crosnoe, R., Erickson, K. & Dornbusch, S. M. (2002). Protective functions of family relationships and school factors on the deviant behavior of adolescent boys and girls: reducing the impact of risky friendships. *Youth and Society*, 33(4), 515-544. doi: 10.1177/0044118X02033004002
- Dalben, A. (2005). Avaliação escolar. *Presença Pedagógica*, 11(64).
- Dayrell, J. (1999). A escola como espaço sócio-cultural. In J. Dayrell (Ed.), *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Dayrell, J. (2007). Escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1105-1128. doi: 10.1590/S0101-73302007000300022.
- Dias, C., Oliveira-Monteiro, N., & Aznar-Farias, M. (2014). Comportamentos antissociais e delitivos e adolescentes. *Aletheia*, 45(8), 101-113.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Dourado, L. e Oliveira, J. (2009). A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Caderno Cedes*, 29(78), 201-215. doi: 10.1590/S0101-32622009000200004.
- Dubar, C. (1997). *A socialização, construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Eccles, J., & Roeser, R. (1999). School and community influences on human development. In M. Bornstein & M. Lamb (Eds.). *Developmental psychology: an advanced textbook* (pp. 451-502). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Enguita, M. (2007). *Educação e transformação social*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fante, C. (2005). *Fenómeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. São Paulo: Versus Editora.
- Fernandes, J. (2002). Globalização excludente, indisciplina e violência nas escolas. In: *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio. XI Colóquio AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Ferraz, S. (2011). *Comportamentos de bullying: Estudo numa Escola Técnico – Profissional* (Tese de mestrado não publicada). Faculdade de Medicina do Porto: Porto.
- Ferreira, A. e Pereira, B. (2001). Os materiais lúdicos nos recreios e a prevenção do bullying na escola. In B. Pereira & A. Pinto (Eds.), *A escola e a criança em risco: intervir para prevenir* (pp. 235–247). Porto: Asa.
- Ferreira, V., Rowe, J. e Oliveira, L. (2010). Perceção do professor sobre o fenómeno bullying no ambiente escolar. *Unesc & Ciência*, 1(1), 57-64.
- Ferrinho, M. T. N. (2012). *Indisciplina na sala de aula: que realidade? (estudo exploratório)* (Tese de mestrado não publicada). Universidade Lusíada de Lisboa, Lisboa.
- Fonseca, A. C. (1992). Comportamentos antissociais no ensino básico: resultados de um questionário preenchido pelos próprios alunos (self-report). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26(2), 279-300.
- Frago, A., & Escolano, A. (1998). *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Garcia, J. (2009). Representações dos professores sobre indisciplina escolar. *Educação*, 34(2), 311-324. doi: 10.5902/19846444
- Freitas, L. (2007). Eliminação adiada: O acaso das classes populares no interior da escolar e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação Social*, 28(100), 965987. . doi: 10.1590/S0101-73302007000300016.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas. A teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Giddens, A. (2006a). *Sociology* (5th Edition). Cambridge, Polity Press.
- Giddens, A. (2006b). Socialization, the life-course and ageing. In A. Giddens (Ed.). *Sociology* (5th Edition) (pp. 160-201). Cambridge, Polity Press.
- Giddens, A. (2010). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Godoi, G. (2005). Educação Infantil: avaliação escolar antecipada? *Revista Gedei: investigação e práticas*, 7, 70-82.
- Gómez, J., Freitas, O., & Callejas, G. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local*. Porto: Editora Profedições.
- González-Pérez, J., Pozo, M. J. C. (2015). *Educar para a não-violência* (2ª edição). Espanha: Bookout.
- Gottfredson, C., Sealock, D., & Koper, S. (1996). *Delinquency*. New York: Plenum Press.
- Greene, M. (2005). Reducing violence and aggression in schools. *Trauma, Violence & Abuse*, 6(3), 236-253. doi: 10.1177/1524838005277406
- Grumm, M. e Hein, S. (2012). Correlates of teachers' ways of handling bullying. *School Psychology International*, 1(1), 1-14. doi:10.1177/0143034312461467
- Guerra, M. (2002). Como um espelho: avaliação qualitativa das escolas. In J. Azevedo (Ed.), *Avaliação das escolas: consensos e divergências* (pp. 11-31). Porto: Edições ASA.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hawkins, J., Catalano, R., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problem in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64-105.
- Herrenkohl, T. I., Maguin, E., Hill, K. G., Hawkins, J. D., Abbott, R. D., & Catalano, R. F. (2000). Developmental risk factors for youth violence. *Journal of Adolescent Health*, 26(3), 176-186. doi: 10.1016/S1054-139X(99)00065-8.
- Jessor, R., Turbin, M. S., & Costa, F. M. (1998). Risk and protection in successful outcomes among disadvantaged adolescents. *Applied Developmental Science*, 2(4), 194-208. doi: 10.1207/s1532480xads0204_3.
- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., & Li, Z. (2010). Do school bullying and student-teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 19-29. doi: 10.1177/0829573509357550.

- Kraemer, M. (2005). *Avaliação da aprendizagem como construção do saber*. V Colóquio International sobre Gestión Universitária en América del Sur: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Kraemer, H. C., Kadzin, A. E., Offord, D. R., Kessler, R. C., Jensen, P. S., & Kupfer, D. J. (1997). Coming to terms with the terms of risk. *Archives General Psychiatry*, 54(4), 337-343. doi: 10.1001/archpsyc.1997.01830160065009.
- Lane, K. L., Beebe-Frankenberger, M. E., Lambros, K. M., & Pierson, M. (2001). Designing effective interventions for children at-risk for antisocial behaviour: An integrated model of components necessary for making valid inferences. *Psychology in the Schools*, 38(4), 365-379. doi: 10.1002/pits.1025.
- Lima, M. (1989). *A Cidade e a Criança*. São Paulo: Livraria Nobel.
- Lima, L., Pacheco, J., Esteves, M., e Canário, R. (2006). *A educação em Portugal. Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Lopes, C. (2014). *Interação Família - Escola: Estudo Comparativo entre uma Escola Pública e uma Escola Privada* (Tese de mestrado não publicada). Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora: Évora.
- Lopes, J. (2003). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem, problemas de ensinagem*. Coimbra: Quarteto.
- Lotz, R., & Lee, L. (1999). Sociability, school experience, and delinquency. *Youth e Society*, 31(2), 199-223. doi: 10.1177/0044118X99031002004.
- Lourenço, A., & Paiva, M. (2004). *Disrupção escolar: estudo de casos*. Porto: Porto Editora.
- Madureira, C. (2004). *Avaliar as Escolas para modernizar os sistemas no contexto da reforma educativa*. Oeiras: Instituto Nacional de Administração.
- Mallard, M. (2006). *As aparências em arquitetura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Marques, A. (2001). A intervenção no recreio e a prevenção de comportamentos antissociais. In B. Pereira & A. Pinto (Eds.). *A escola e a criança em risco: Intervir para prevenir* (pp. 183-196). Porto, Edições ASA.
- Martins, E., & Pereira, P. (s/d). A influência da organização do sistema de deslocações casa-escola-casa sobre os resultados académicos dos estudantes do ensino básico. Disponível em: http://www.apgeo.pt/files/docs/CD_X_Coloquio_Iberico_Geografia/pdfs/043.pdf.

- Martins, M. J. (2005). Agressão e vitimização entre adolescentes, em contexto escolar: Um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 4(23), 401-425.
- Masten, A. S., & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. In B. B., Lahey, & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology*, 8 (pp. 1-52). New York: Plenum Press.
- Matos, M., Simões, C., Gaspar, T., & Negreiros, J. (2009). *Violência, bullying e delinquência*. Lisboa: Condições de Ler Edições.
- Matos, M., & Carvalhosa, S. (2001). Violência na escola: vítimas, provocadores e outros. *Aventura Social & Saúde*, 2(1).
- Méndez, J. (2002). *Avaliar para conhecer: examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed.
- Mesquita, C. (2009). *Violência escolar: Um estudo em representações sociais de estudantes do ensino fundamental*. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Paraná.
- Moffit, T., Caspi, A., Harrington, H., & Milne, B. (2002). Males on the life-course persistente and adolescence-limited antisocial pathways: Follow-up at age 26 years. *Development and Psychopathology*, 14, 179-207.
- Moore, G. (1992). Transformation in the architecture of childcare: Theory, research and design applications. In IAPS 12 International Conference Proceedings. Marmaas: Chaldikiki, Gce.
- Moussatche, H., Alves-Mazzotti, A. J., & Mazzotti, T. B. (2000). Arquitetura escolar: Imagens e representações. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 81(198), 299-315.
- Nation, M., Vieno, A., Perkins, D. D., & Santinello, M. (2008). Bullying in school and adolescent sense of empowerment: An analysis of relationships with parents, friends, and teachers. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18(1), 211-232. doi: 10.1002/casp.921.
- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., Bettencourt, R., & Lemme, F. (2006). Teachers and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 553-576. doi: 10.1348/000709905X52229.
- Negreiros, J. (2001). *Delinquências juvenis*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Neto, A. A. L. (2005). Bullying - comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164-172. doi: 10.1590/S0021-75572005000700006.

- Nunes, L. M., & Caridade, S. (s/d). *Grelha de Registo de Observações Prevenção do Crime pela Gestão de Espaços (PCGE)*. Instrumento não publicado.
- Nunes, L. M., Caridade, S., & Sani, A. (2013). Diagnóstico do meio escolar – avaliar para intervir. In A. Sani, & S. Caridade (Eds.), *Violência, agressão e vitimação: Práticas para a intervenção* (pp. 309-320). Coimbra: Almedina.
- Nunes, L. M., Caridade, S., & Sani, A. (2015). Avaliação do meio escolar: um estudo exploratório. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 141-158.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de Acoso y Ameaza entre Escolares*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Pacheco, J. (1995). *A avaliação dos alunos na perspetiva da reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. T. B., & Hutz, C. S. (2009). Variáveis familiares preditores do comportamento antissocial em adolescentes autores de atos infracionais. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 25, 213-219. doi: 10.1590/S0102-37722009000200009.
- Parreiral, S. (2009). Perspetivas de formação e ação dos profissionais da educação para a promoção do bem-estar nos contextos educativos. *Exedra*, 2, 105-128.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44(2), 329-335. doi: 10.1037/0003-066X.44.2.329.
- Pereira, B. (2000). *Para uma Escola sem Violência – Estudo e Prevenção das Práticas Agressivas entre Crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Pereira, A. & Blum V. (2014). Poder resistência e indisciplina escolar. A perspetiva docente sobre os comportamentos transgressores dos alunos. *Revista de Educação Pública*, 23(54). 739-757.
- Pereira, B., & Pinto, A. (2001). *A escola e a criança em risco. Intervir para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. K. (2004). Bullying in Portuguese Schools. *School Psychology Internacional*, 25(2), 241-254. doi: 10.1177/0143034304043690.

- Pinto, S. (2014). *Indisciplina na sala de aula. A perspetiva de professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário* (Tese de mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa: Lisboa.
- Poletto, R., & Koller, S. (2002). Rede de apoio social e afetivo de crianças em situação de pobreza. *Psico*, 3(1), 151-176. doi: 10.1590/S0103-166X2008000300009.
- Ramirez, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Renca, A. (2008). *A indisciplina na sala de aula: Perceções de alunos e professores* (Tese de mestrado não publicada). Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., ... Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm. Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *The Journal of the American Medical Association*, 278(10), 823- 832. doi: 10.1001/jama.1997.03550100049038.
- Ribeiro, S. L. (2004). Espaço escolar: Um elemento (in)visível no currículo. *Sitientibus*, 31, 103-118.
- Rigby, K. (2011). What can schools do about cases of bullying? *Pastoral Care in Education*, 29(4), 273–285. doi: 10.1080/02643944.2011.626068.
- Rigby, K., & Bagshaw, D. (2003). Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology*, 23(5), 535-546. doi: 10.1080/0144341032000123787.
- Rodrigues, A. P. M. (2015). *Comportamentos antissociais e bullying: A análise da escola sob a perspetiva dos profissionais de ensino* (Tese de mestrado não publicada). Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Rodrigues da Silva R. (2016). Disciplina escolar e gestão da sala de aula no campo educacional brasileiro. *Educação e Realidade* 41(2). 533-554. doi: 10.1590/2175-623646473.
- Rodrigues, S. (2008). *Do domínio simbólico ao domínio das dinâmicas: Redes de parceria local da Alta Lisboa* (Tese de mestrado não publicada). Instituto Superior de Ciências do Trabalho e Empresariais – Instituto Universitário de Lisboa: Lisboa.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Roth, J., e Brooks-Gunn, J. (2000). What do adolescents need for healthy development? Implications for youth policy. *Social Policy Report*, 33, 55-85.
- Roth, J., & Brooks-Gunn, J. (2000). What do adolescents need for healthy development? Implications for youth policy. *Social Policy Report*, 14(1), 3-19.
- Rose, C. A., & Monda-Amaya, L. E. (2012). Bullying and victimization among students with disabilities: Effective strategies for classroom teachers. *Intervention in School and Clinic*, 48(2), 99–107. doi: 0.1177/1053451211430119.
- Routti, C. (2010). Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade. *Educação e Pesquisa*, 36(1), 339-355. doi: 10.1590/S1517-97022010000100010.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611. doi: 10.1192/bjp.147.6.598.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), 626-631. doi: 10.1016/1054-139X(93)90196-V.
- Sampaio, D. (1996a). Indisciplina no contexto escolar. *Noesis*, 37, pp. 32-33.
- Sampaio, D. (1996b). *Voltei à escola*. Lisboa: Caminho.
- Sant'Anna, I. (1995). *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. Petrópolis: Vozes.
- Sarobo, C. (2008). *Violência no contexto escolar: Um estudo das representações de alunos e alunas do ensino fundamental* (Tese de mestrado não publicada). Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho: Botucatu.
- Scaramella, L. V., Conger, R. D., Spoth, R., & Simons, R.L. (2002). Evaluation of a social contextual model of delinquency: A cross-study replication. *Child Development*, 73(1), 175-195. doi: 10.1111/1467-8624.00399.
- violência entre pares (2ª edição). Espanha: Bookout.
- Silva, J. C., Oliveira, J. L., & Brotherhood, R. M. (2012). Bullying escolar no Brasil: Visão teórica, concepção de professores e orientações didáticas. *Iniciação Científica*, 14(2), 143-154.

- Simões, G. M. J. (2007). A auto-avaliação das escolas e a regulação da ação pública em educação. *Revista de Ciências de Educação*, 4, 39-48.
- Soares, C. B., Ávila, L. K., & Salvetti, M. G. (2000). Necessidades (de saúde) de adolescentes do D.A. Raposo Tavares, SP, referidas à família, escola e bairro. *Revista Brasileira do Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 10(2), 19-34. doi: 10.7322/jhgd.39622.
- Sebastião, J. (2013). Violência na escola, processos de socialização e formas de regulação. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 71, 23-37. doi: 10.7458/SPP2013712328.
- Serrate, R. (2016). Bullying na escola: entender, prevenir e intervir no fenómeno da
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigações, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Lidel.
- Stufflebeam, D. (2003). Institutionalizing Evaluation in School. In T. Kellaghan, D. Stufflebeam, & L. Wingate (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 775-805). Chicago: Kluwer Academic Publishers.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Teixeira, C. (2013). *A Indisciplina na Sala de Aula -Um Estudo Centrado numa Escola Caboverdiana* (Tese de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação do Porto – Instituto Politécnico do Porto: Porto.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano.
- Valente, H. (2014). *A (in)disciplina na escola: A voz dos alunos. Um contributo para um estudo na escola secundária com 2.º e 3.º ciclos Professor Reynaldo Santos* (Tese de mestrado não publicada). Universidade Aberta: Lisboa.
- Veenstra, R., & Dijkstra, J. (2011). Transformations in adolescent peer networks. In B. Laursen, & A. Collins (Eds.). *Relationship pathways: From adolescence to young adulthood*. USA: Sage Publications.
- Veiga, F. (2007). *Indisciplina e violência na escola. Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.
- Velez, M. F. P. (2010). *Indisciplina e violência na escola: Fatores de risco – Um estudo com alunos do 8.º e 10.º anos de escolaridade* (Tese de mestrado não publicada). Mestrado. Instituto de Educação da Universidade Nova de Lisboa: Lisboa.

A ESCOLA SOB A PERSPETIVA DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO

- Villas-Boas, B. M. F. (1998). Planejamento da avaliação escolar. *Pró-Posições*, 9(3), 19-27.
- Wang, M., & Dishion, T. D. (2011). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavior problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 40-53. doi: 10.1111/j.1532-7795.2011.00763.x.
- Warren, M., & Karen M. (2011). *A match on dry grass: Community organizing as a catalyst for school reform*. Oxford: Oxford University Press.
- Wentzel, K., & Looney, L. (2007). Socialization in school settings. In J. Grusec, & P. Hastings (Eds.). *Handbook of Socialization: Theory and Research* (pp.382-403). New York: The Guilford Press.
- Wolff, S. (1996). A arquitetura escolar documentada e interpretada através de imagem. In Seminário Pedagogia da Imagem, Imagem da Pedagogia. Niterói: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, pp. 102-109.
- Zabalza, M. (1995). *Diseno y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

ANEXOS

Anexo I – DME – Diagnóstico do Meio Escolar/Questionário para Profissionais

Nunes, L. M., & Caridade, S. (s/d). *Grelha de Registo de Observações Prevenção do Crime pela Gestão de Espaços (PCGE)*. Instrumento não publicado.

Co
ns
en
ti
me
nt
o
In
fo
r
ma
do

Dec
laro
ter
sido

Anexo II – Declaração de Consentimento Informado

informado e estar ciente dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo (ex.: objetivos, metodologia, duração do estudo), da participação voluntária no mesmo, dos limites da confidencialidade e das demais questões, tendo-me sido prestados todos os esclarecimentos que solicitei a participar de forma voluntária. Como tal, ao assinalar a primeira opção, disponho-me a participar no mesmo e a responder de forma sincera.

Concordo

Discordo

