



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**VIOLÊNCIA ESCOLAR NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO
PERSPECTIVAS DE PROFESSORES
Um estudo de caso**

(Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação
Especialização em Necessidades Educativas Especiais)

MARISA ISABEL DE SOUSA SANTOS CARVALHO

SOB ORIENTAÇÃO DE:
PROF. DOUTOR CARLOS SIMÕES
PROF.^a. DOUTORA MARIA HELENA RALHA-SIMÕES

Faro
2006

35097

19 05 06 66174/1
37.015
CAR + Vio

novel
1



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**VIOLÊNCIA ESCOLAR NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO
PERSPECTIVAS DE PROFESSORES
Um estudo de caso**

(Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação
Especialização em Necessidades Educativas Especiais)

MARISA ISABEL DE SOUSA SANTOS CARVALHO

Faro
2006

NOME: Marisa Isabel de Sousa Santos Carvalho

DEPARTAMENTO: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

ORIENTADORES: Professor Doutor Carlos Alberto Marques Simões

Professora Doutora Maria Helena Xavier Correia Ralha Simões

TÍTULO: Violência Escolar no 1.º ciclo do Ensino Básico – Perspectivas de
Professores: Um estudo de caso

DATA: Faro, 6 de Fevereiro de 2006

JÚRI:

Presidente: Doutora Maria Cristina de Oliveira Salgado Nunes

Vogais: Doutor Carlos Alberto Marques Simões

Doutora Maria Helena Xavier Correia Ralha Simões

Doutora Anabela de Sousa Pereira

Doutora Ana Maria Couto Mendes Ramos de Albuquerque Rodrigues

AGRADECIMENTOS

Dedico com o maior carinho este trabalho
Ao Filipe, meu marido, que me apoiou em todas as horas
Aos meus pais e irmã pela compreensão, ajuda e dedicação
à prof.^a Doutora (e Amiga) Maria Helena Xavier Correia Ralha Simões
e ao prof Doutor Carlos Simões (e amigo)
que tornaram possível a sua realização, com muita amizade,
carinho, encorajamento,
e um percurso repleto de coragem e resiliência com que conduz a vida
À professora Doutora Carolina de Sousa por quem eu tenho um
carinho muito especial,
ao Prof. Saúl Neves de Jesus, e a todos os professores que tornaram
possível este Mestrado,
a todos os colegas
e
a todos os alunos e professores que participaram no estudo –
Escola E.B. 1 n.º2 Caliços -Albufeira

A Todos

Obrigada!

RESUMO

A mudança constitui um fenômeno incondicional que alterou papéis sociais, estimulando, diariamente, os indivíduos a participar em novos desafios e (re) encontrar novos valores em cada situação. Inserido nesta problemática, encontra-se o tema do presente estudo, mais concretamente, a questão da violência escolar na perspectiva dos professores do primeiro ciclo do Ensino Básico.

O quadro conceptual definiu-se em função da perspectiva ecológica ou sistémica de Bronfenbrenner, para explicar o desenvolvimento e aprendizagem da violência na infância.

Na presente investigação utilizou-se uma metodologia de estudo caso e a recolha da informação deu-se em três momentos: questionário a professores e alunos e entrevista a professores.

Este conjunto de instrumentos foi aplicado a fim de dar resposta a três grandes questões:

- 1) Será que o desenvolvimento do professor interfere na construção das suas perspectivas/representações acerca de um contexto escolar violento?
- 2) Será que aspectos de natureza pessoal designadamente a complexidade conceptual, o *locus* de controle e a atribuição causal dessa violência se repercutem diferenciadamente:
 - a) Nas causas imputadas à situação de violência?
 - b) Nas soluções propostas para as mencionadas situações?
- 3) Será que as representações de professores e alunos acerca da violência são de algum modo incongruentes?

O campo de estudo foi a escola do primeiro ciclo do Ensino Básico n.º 2 – Caliços em Albufeira.

Atendendo às características do estudo, o tratamento dos dados centrou-se parcialmente numa abordagem quantitativa, em que se elegeu o SPSS, como a estratégia de análise de dados mais adequada.

Os resultados obtidos, relativamente às perspectivas dos professores face à violência escolar constituem, no nosso entender, importantes testemunhos dos professores acerca das condutas violentas de alunos evidenciadas já no primeiro ciclo do Ensino Básico.

Nesta perspectiva, o presente estudo pretendeu evidenciar um conjunto de aspectos que facultassem a reflexão sobre questões fundamentais relativas à violência nas suas diferentes manifestações, encarando-as como algo ligado à evolução do desenvolvimento da criança em contexto escolar.

Palavras – Chave

Violência escolar, necessidades educativas especiais; perspectivas de professores; integração; *locus* de controle, atribuição causal.

TITLE: School Violence in the 1st Cycle of Basic Education – Teacher’s Perspectives.
A Case Study

ABSTRACT

The present study is based in a set of premises that allow the reflection of fundamental aspects of the violence in school context in the teachers' perspective.

The conceptual frame work was defined in function of the perspective of Bronfenbrenner, in order to explain the development and assimilation of violence in the childhood.

Key-words

School violence, educative special necessities; teachers' perspectives; integration; *locus* of control, theory of attribution.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Índice geral.....	vi
Índice dos quadros.....	xi
Índice das gráficos.....	xii
Índice das figuras.....	xiii
Índice das tabelas.....	xiv
INTRODUÇÃO.....	15
Da formulação do problema à organização do estudo	19
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL.....	22
1. EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	22
1.1. O que se entende por educação especial.....	22
2. A educação especial em Portugal.....	23

3. Necessidades educativas especiais.....	26
3.1 Tipos de necessidades educativas especiais.....	28
4. A integração educativa.....	29
4.1 Modelos de integração.....	30
5. Legislação e tendências actuais.....	30
2. VIOLÊNCIA ESCOLAR.....	32
2.1. O que se entende por violência escolar.....	33
2.2. A violência na organização escolar.....	35
2.2.1 A violência em contexto de sala de aula.....	37
2.2.2 Escola e família: uma relação imprescindível.....	38
2.3. A organização e a estrutura da violência.....	41
2.4 O desenvolvimento da violência	42
2.4.1 A dinâmica da violência.....	43
2.4.2 A incidência da violência.....	45
2.4.3 As consequências da violência	46
2.5 A violência infantil e o desenvolvimento psicológico.....	47
2.6 Explicações sobre o fenómeno da violência	51
2.6.1. O ponto de vista psicanalítico.....	51
2.6.2 O ponto de vista biológico e etológico.....	52

2.6.5 A psicologia da aprendizagem.....	55
2.6.6 A perspectiva construtivista - desenvolvimentista	57
3. O modelo ecológico de Bronfenbrenner.....	59
3. PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES.....	65
3.1 Perspectivas face à violência.....	65
3.2 Valores do professor.....	68
3.3 Atitudes do professor.....	70
3.4 “Self” profissional.....	71
3.5 Percepção de eficácia.....	73
3.6 Percepção de competência.....	75
3.7 O auto conhecimento do professor.....	77
3.8 As etapas da carreira docente.....	79
4. O LOCUS DE CONTROLE.....	83
4.1. Alguns autores importantes na história da teoria da atribuição.....	85
4.1.1 Heider	85
4.1.2 Kelley	86
4.1.3 Jones e Nisbett.	86
4.1.4. Rotter	87
4.2. Estudos Sobre Implicações de Causalidade.....	87
4.3 Crenças Causais.....	90

4.4. Dimensões de Causalidade.....	91
4.5. <i>Locus</i> de Causalidade.....	92
4.6. Estabilidade.....	92
4.7. Controlabilidade.....	93
5. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA EM ESTUDO.....	95
5.1 Enquadramento sócio-geográfico.....	95
5.2 Escola do primeiro ciclo do Ensino Básico nº2 – Caliços em Albufeira.....	96
CAPÍTULO II –METODOLOGIA.....	99
1. Estudo de caso.....	99
1.1 Principais abordagens.....	99
2. Fundamentação da opção pelo desenho metodológico.....	101
3. Opções pelo campo de estudo e sua fundamentação.....	104
4. População escolar.....	105
5. Amostra.....	107
6. Contexto da investigação.....	107
7. Instrumentos.....	109
7.1 Questionário.....	109
7.2 Entrevista.....	113
7.3 <i>Locus</i> de controle.....	118
8. Principais questões de pesquisa e hipóteses a investigar.....	119

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS...	122
1. Perspectivas dos Professores.....	122
1.1 Elementos de identificação dos sujeitos da amostra - Bloco A.....	122
1.1.2 Impressões sobre violência escolar – Bloco B	131
1.2 Perspectivas dos Alunos.....	143
1.2.1 Identificação pessoal – Bloco A.....	143
1.2.2 Compreensão do fenómeno da violência escolar – Bloco B.....	144
1.3 <i>Locus</i> de controle.....	148
2. Análise interpretativa das perspectivas dos professores.....	152
2.1. Análise dos dados dos professores.....	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
Bibliografia	
Anexos.....	

ÍNDICE DOS QUADROS

	PÁG
Quadro I – Alguns aspectos evolutivos da violência.....	50
Quadro II – Designação dos blocos da entrevista.....	113
Quadro III – Objectivos específicos da entrevista.....	114
Quadro IV – Modelos teóricos.....	116
Quadro V – Outras actividades exercidas pelos sujeitos da amostra.....	129
Quadro VI – Causas de acidentes ocorridos na escola em estudo.....	140
Quadro VII – <i>Locus</i> de controle interno – correspondência entre os itens e os descritores.....	150
Quadro VIII – <i>Locus</i> de controle externo – correspondência entre os itens e os descritores.....	150
Quadro IX – Idades dos sujeitos.....	154
Quadro X – Tempo de serviço dos professores.....	154

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

	PÁG
Gráfico 1 – Descrição percentual da situação profissional dos sujeitos da amostra.....	123
Gráfico 2 – Descrição percentual do tempo de serviço dos sujeitos da amostra.....	124
Gráfico 3 – Descrição percentual das habilitações dos sujeitos da amostra.....	125
Gráfico 4 – Descrição percentual das idades dos alunos dos sujeitos da amostra.....	126
Gráfico 5 – Descrição percentual das funções que os sujeitos da amostra desempenham na escola.....	126
Gráfico 6 – Descrição percentual dos alvos profissionais dos sujeitos da amostra.....	130
Gráfico 7 – Sujeitos que beneficiaram de formação na área da violência escolar (ações de formação, seminários, colóquios, congressos, jornadas).....	134
Gráfico 8 – Sujeitos que já presenciaram cenas de violência entre alunos.....	134
Gráfico 9 – Análise percentual do sexo dos alunos que beneficiaram do seguro escolar.....	138
Gráfico 10 – Atitudes entre professores perante situações de violência.....	142

Gráfico 11 – Descrição percentual de como se sentem os alunos na escola dos sujeitos da amostra.....	144
Gráfico 12 – Descrição percentual dos alunos que já se sentiram vítimas de violência por parte de colegas.....	145
Gráfico 13 – Descrição percentual dos lugares onde ocorre a violência.....	147
Gráfico 14 – Descrição percentual da opinião sobre a violência entre colegas...	147
Gráfico 15 – <i>Locus</i> de controle dos sujeitos.....	149
Gráfico 16 – <i>Locus</i> de controle.....	151

ÍNDICE DAS FIGURAS

	PÁG
Figura 1: Representação gráfica do modelo ecológico.....	60
Figura 2: Fases da Carreira Docente.....	80

ÍNDICE DAS TABELAS

	PÁG
Tabela 1 – Actividades desenvolvidas pelos sujeitos no passado.....	127
Tabela 2 – Definições de violência escolar fornecidas pelos sujeitos da amostra.....	131
Tabela 3 – Atitudes dos professores perante a violência dos alunos.....	135
Tabela 4 – Levantamento de dados de “acidentes” escolares (recolhidos através do seguro escolar no início do ano lectivo).....	136
Tabela 5 – Traços da conduta violenta.....	162
Tabela 6 – Variáveis implicadas na etiologia da violência escolar	164

INTRODUÇÃO

As atitudes e condutas, físicas ou verbais, violentas praticadas por meninos e meninas, especialmente em idade do primeiro ciclo do ensino básico, constituem na actualidade uma adversidade e inegável realidade sobre a qual quase diariamente ouvimos comentários. É neste contexto que o presente estudo se centra na problemática da violência na organização escolar.

Para melhor compreensão desta problemática recorreremos a numerosos autores que têm feito da “violência” objecto de estudo. Neste sentido, analisaremos as diversas teorias explicativas para a sua compreensão (Freud, 1920; Dollard & al. 1939; Bandura & Walters, 1973; Lorenz, 1992).

Tendo em conta que um dos papéis fundamentais da escola é a formação ética e intelectual das novas gerações, a transmissão e construção do saber e a formação de cidadãos capazes para a vida em sociedade procuramos com este estudo perceber mais profundamente os comportamentos desviantes das crianças nos contextos escolares.

Estamos cientes de que para uma melhor compreensão desta problemática os testemunhos dos profissionais que estão diariamente no terreno, os professores, são imprescindíveis.

Nesse sentido, procuramos conhecer as perspectivas dos envolvidos num contexto escolar do primeiro ciclo do ensino básico caracterizado pela violência escolar dando particular realce às perspectivas dos professores.

O estudo da violência entre os alunos no espaço escolar tem-se centrado em quatro áreas fundamentais: compreensão do fenómeno; diagnóstico da realidade; programas de intervenção e avaliação. Existem estudos que se ocupam, sobretudo, das causas da violência (Olweus 1977; Menesini & al, 1996) embora muitos investigadores se tenham centrado, sobretudo, no diagnóstico da realidade escolar (Olweus 1983, Whitney & Smith, 1993; Ortega, 1994; Rivers & Smith, 1994; Genta & al, 1996), estando alguns dos estudos neste campo mais nas diferenças do género (Olweus, 1979; Dodge & Coie, 1989), outros nas diferenças étnicas (Moran, Smith & Whitney, 1993) e outros ainda na análise das crianças com necessidades educativas especiais (Nabuzoka, Whitney, Smith & Sharp 1994; Ortega e al., 1996).

Na perspectiva de prevenir e reduzir as práticas violentas (Salle, 1982; Blatchford, 1989; Ross & al, 1991; Pepler & al, 1993; Blatchford & Sharp, 1994), pretendemos estudar o fenómeno da violência na escola. Para esse efeito damos atenção especial às práticas realizadas nas salas de aula bem como nos recreios. Por outro lado, uma vez que toda a comunidade escolar é afectada pelos comportamentos violentos dos alunos, consideramos imprescindível a colaboração da direcção da escola e dos docentes que se confrontam com esta problemática e que procuram soluções adequadas para resolver essas situações no dia-a-dia da sua realidade profissional.

Dado que os alunos quer sejam vítimas, agressores ou observadores, são igualmente afectados pela violência na escola, foi também tido em conta a sua posição.

O que pretendemos com este estudo, no essencial, é encontrar soluções, na própria escola, para que estes alunos deixem de ser violentos. Devido a esta intencionalidade este trabalho caracteriza-se por procurar identificar a realidade de uma escola e dos seus problemas no dia – a – dia, não numa atitude passiva, inerte, mas, de intervenção e de envolvimento.

Actualmente, é um objectivo claro da educação prevenir alunos em risco a fim de corrigir eventuais tendências anti-sociais e desviantes de modo a promover um adequado desenvolvimento psicossocial.

A violência escolar nas suas manifestações mais graves, parece ter nas suas origens uma multiplicidade de causas e circunstâncias pelo que é, frequentemente, associada a outros problemas e resiste, muitas vezes, às diversas formas de intervenção e tratamento.

É de salientar que utilizaremos de maneira inter cambial os termos violento e agressivo, como fazem diversos autores (p.e. Mulvey e al., 1997) para clarificar o comportamento na situação escolar.

Assim sendo, esperamos com esta investigação colocar em evidência a complexidade dos comportamentos anti-sociais e de inadaptação, mesmo dentro da sala de aula, e dotar os professores, pais e encarregados de educação de maiores competências para que possam lidar eficazmente com esta problemática e incentivando comportamentos preventivos. Em causa está a tentativa de ajudar os nossos alunos a evitar ou ultrapassar, com sucesso, as dificuldades colocadas pela violência na escola.

O conceito de educação especial é, pois, um conceito relativo, empregando-se quando uma criança tem uma dificuldade de aprendizagem significativamente maior que a maioria das crianças da sua idade, ou quando sofre uma incapacidade que dificulta o uso das instalações educativas à sua disposição dos restantes colegas da sua idade.

Também é importante referir que uma criança cega, surda ou com paralisia cerebral apresenta inicialmente dificuldades que os seus colegas em geral não têm, pelo que o fundamental no seu atendimento é que a Centro Educativo tenha capacidade para dar resposta aos seus problemas (Jiménez, 1991).

Por conseguinte, o conceito de educação especial está particularmente relacionado com as ajudas pedagógicas ou serviços educativos que determinados alunos possam necessitar ao longo da sua escolarização, no sentido de que consigam um maior crescimento pessoal e social. Para tal, o Sistema Educativo deve dotar-se de todos os meios que lhe permitam dar uma resposta face a essas necessidades específicas dos alunos.

Sem dúvida, que o objectivo principal da educação especial é analisar as potencialidades de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, ao mesmo tempo, os recursos educativos (professores, especialistas, material didáctico, barreiras arquitectónicas, adequação dos edifícios, adaptações curriculares, projecto educativo, etc.) de que necessita e o tipo de escola onde se podem encontrar, para que a sua evolução seja satisfatória.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

1. Educação Especial

1.1 O que se entende por educação especial

Mayor (1991, p. 12) entende a expressão “educação especial” deve ser utilizada “para referir uma actividade educativa diferente da “ordinária”, “normal” ou “geral”; para denominar um campo de preocupação, de investigação e de aplicação a uma realidade concreta das situações excepcionais; e, por último, como uma expressão própria que se vai entroncando para denominar uma verdadeira disciplina, na sua dupla vertente científica e prática”.



A educação especial destina-se, pois, a pessoas que têm um deficiente desenvolvimento evolutivo, sensorial ou da linguagem e a pessoas que têm dificuldades de aprendizagem ou adaptação social que dificultam a sua independência pessoal, económica e social, bem como a sua integração educativa, laboral e social (Cabada Alvarez, 1991).

São estes os factores que permitem a criação dos programas educativos para crianças deficientes que diferem da criança “típica” ou “normal” pelo facto de apresentarem características mentais, sensoriais, físicas ou neuromotoras diferentes, por terem um comportamento social inadaptado ou por terem dificuldades de comunicação.

Neste sentido, procuramos desenvolver uma pesquisa qualitativa em educação, com um delineamento investigativo descritivo.

Importa salientar que foram técnicas de investigação utilizados frequentemente nos estudos de caso, assentando a recolha de dados em dois questionários e outros instrumentos que seleccionámos, adoptámos e criámos, tendo por base os objectivos subjacentes ao estudo. Deste modo, podemos afirmar que estamos perante uma metodologia múltipla. Foi com base nestes pressupostos que aplicámos o conjunto de instrumentos anteriormente descritos a dois grupos (diferenciados), professores e alunos de uma escola do primeiro ciclo do Ensino Básico.

É de salientar que durante a realização desta investigação foram efectuados ajustes e alterações que considerei necessários, com o consentimento dos orientadores, a fim de melhor elaborar o estudo a que me propus, com a finalidade de caracterizar e de compreender mais plenamente o referido fenómeno.

parece constituir uma temática de discussão particularmente importante para professores e restantes agentes educativos.

Assim sendo, esperamos com esta investigação colocar em evidência a complexidade dos comportamentos anti-sociais e de inadaptação, mesmo dentro da sala de aula, e dotar os professores, pais e/ou encarregados de educação de maiores competências para lidar eficazmente com esta problemática e incentivar comportamentos preventivos. Em causa está a tentativa de ajudar os nossos alunos a evitar ou ultrapassar, com sucesso, as dificuldades colocadas pela violência na escola.

Neste contexto, a investigação a realizar tem por base três questões:

- 1) *Será que o desenvolvimento do professor interfere na construção das suas perspectivas/representações acerca de um contexto escolar violento?*
- 2) *Será que aspectos de natureza pessoal designadamente a complexidade conceptual, o locus de controle e a atribuição causal dessa violência se repercutem diferenciadamente:*
 - a) *Nas causas imputadas à situação de violência?*
 - b) *Nas soluções propostas para as mencionadas situações?*
- 3) *Será que as representações de professores e alunos acerca da violência são de algum modo incongruentes acerca da violência?*

Neste contexto, a presente investigação tem por base dois grandes objectivos:

- *Partindo das perspectivas dos professores e da realidade existente contribuir para fundamentar estratégias curriculares;*
- *Conhecer as perspectivas dos envolvidos num contexto escolar do primeiro ciclo do Ensino Básico caracterizado pela violência escolar, dando particular realce às perspectivas dos professores;*

É justamente, movida por uma “curiosidade” científica que procuro dar resposta a algumas preocupações da população escolar, a fim de contribuir para a caracterização e para a melhor compreensão do referido fenómeno numa escola do primeiro ciclo do Ensino Básico.

Da formulação do problema à organização do estudo

Na actualidade, o estudo das relações interpessoais no contexto escolar está a adquirir uma grande importância. Neste enquadramento o conceito de violência escolar

A educação especial tem desempenhado uma função muito importante nos Sistemas Educativos de grande número de países (Anexo 35), tendo suscitado, em diversos campos das Ciências da Educação, experiências inovadoras e percursoras.

Os objectivos da educação especial, destinada às crianças afectadas por deficiências mentais, sensoriais, motoras ou afectivas, são semelhantes aos da Educação Geral, isto é, procuram possibilitar, ao máximo, o desenvolvimento individual das capacidades intelectuais, escolares e sociais. Para a consecução desses objectivos é fundamental o estabelecimento de um plano educativo para cada criança desde a sua mais tenra idade, devendo os programas ser adaptados a cada caso.

2. A Educação Especial em Portugal

Em 1871, é criada a primeira Casa de Detenção e Correção para menores delinquentes do sexo masculino até aos 18 anos e para menores de 21 anos considerados “desobedientes e incorrigíveis” (Nunes, 1946).

Em 1888, foi criado, em Lisboa, o Asilo-Escola António Feliciano de Castilho.

Em 1900 foi fundado o Instituto de Cegos Branco Rodrigues, primeiro em Lisboa, três anos mais tarde, no Porto.

Em 1912, é criada a Colónia Agrícola de S. Bernardino, em Peniche e, em 1915, é fundado o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa.

Em 1913, o pedagogo António Aurélio da Costa Ferreira deu grande impulso à educação de surdos, criando o primeiro curso de especialização para professores

denominado “O curso Normal” e três anos mais tarde fundou o Instituto Aurélio da Costa Ferreira para a formação de professores e educação de deficientes.

Em 1924, o Ministério da Instrução Pública nomeou uma comissão para estudar o modo de apoiar os “anormais escolares” devido ao facto de, no ano anterior, ter surgido a chamada “Reforma Camoesas” que propunha que estes alunos fossem segregados das escolas públicas, por serem um verdadeiro perigo moral para os alunos “sãos”.

No início da **década de quarenta**, a educação especial recebeu um novo impulso com a reestruturação do Instituto Costa Ferreira como Dispensário de Higiene Mental Infantil (1942) e com a publicação do primeiro número da revista “A Criança Portuguesa”, por Vítor Fontes (Morato, 1983).

Em 1956 é criada uma classe integrada de amblíopes, numa Escola Primária de Lisboa.

Nos princípios da **década de sessenta** é criada a Direcção-Geral de Assistência, sendo este o começo da intervenção oficial neste sector e que se concretizou com a criação de estabelecimentos educativos especiais, a formação de docentes, a organização de serviços de apoio precoce e a criação.

Em 1964, são criados os Serviços de Educação de Deficientes pelo Instituto da Assistência aos Menores, primeiro, para deficientes mentais, depois, para deficientes auditivos, e, finalmente, para deficientes visuais.

Em 1973, foi feita a reestruturação, das Direcções-Gerais de Ensino Básico e Ensino Secundário, havendo, na primeira, uma Divisão de ensino Especial e Profissional, às quais competia a organização das estruturas educativas para deficientes ou inadaptados.

Foi também iniciada a implementação do Ensino Integrado.

As CERCI's (Cooperativas de Educação para Crianças Inadaptadas) são criadas a partir de 1974, continuando a expandir-se o Ensino Integrado.

Além dos aspectos salientados, é de realçar a Constituição da República Portuguesa de 1976 e a Lei de Bases da Prevenção e da reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (1989), que foram também indispensáveis no desenvolvimento da integração.

Em 1979, no que respeita à investigação e formação, é criada a licenciatura em Educação Especial e Reabilitação na Universidade Técnica de Lisboa.

Em 1987 verifica-se a criação, na Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, de uma secção de Educação Especial (Rodrigues, 1988).

3. Necessidades educativas especiais

“Partindo da premissa de que todos os alunos precisam de diversas ajudas pedagógicas do tipo pessoal, técnico ou material, com o objectivo de assegurar a consecução dos fins gerais da educação, as necessidades educativas especiais atribuem-se àqueles alunos que, para além disso, e de forma complementar, podem precisar de outro tipo de ajudas menos usuais. (Jiménez, 1991).

Com a prática de trabalho com crianças tem-se verificado que cada criança é “especial”, quer em termos de desenvolvimento e de relacionamento, quer no que respeita a cuidados e necessidades educativas.

Segundo Fonseca (1989), para que seja conseguido um desenvolvimento pleno das suas capacidades, é necessário fornecer a estas crianças uma intervenção educativa especializada, assim como meios e cuidados especiais que variam consoante as necessidades específicas de cada uma delas.

Resultante de um estudo em que se conseguiu alterar o conceito de educação especial até ali existente, assim, surge um novo modelo de educação especial e aparece o conceito de necessidades educativas especiais, que é referido, pela primeira vez, no Warnock Report (1978).

Giné (1987) entende que uma criança tem necessidades educativas especiais quando apresenta uma dificuldade na aprendizagem requer uma medida educativa

especial, ou seja, quando manifesta algum problema de aprendizagem durante a sua escolarização, que exija uma atenção mais específica e maiores recursos educativos que os necessários para os restantes colegas da mesma idade. Este conceito de necessidades educativas especiais não é, pois, homogéneo e requer uma explicação concreta para situá-lo no contexto dos princípios de Normalização e Integração (Muntaner, 1991).

Sintetizando, podemos considerar que têm necessidades educativas especiais as seguintes crianças:

- As que têm dificuldades de relação, problemas emocionais e de comportamento;
- As que apresentam diferenças sensoriais (problemas auditivos, visuais e de linguagem), motoras e físicas;
- As que apresentam diferenças cognitivas, nomeadamente deficiência mental e dificuldades de aprendizagem;
- É ainda relevante referir as crianças cognitivas e artisticamente super dotadas, as quais, como as atrás referidas, requerem uma intervenção educativa especial para que seja conseguido um efectivo e total desenvolvimento do seu riquíssimo potencial (Warnock, 1978).

3.1 Necessidades educativas especiais

“Partindo da premissa de que todos os alunos precisam de diversas ajudas pedagógicas do tipo pessoal, técnico ou material, com o objectivo de assegurar a consecução dos fins gerais da educação, as necessidades educativas especiais atribuem-se àqueles alunos que, para além disso, e de forma complementar, podem precisar de outro tipo de ajudas menos usuais. (Jiménez, 1991).

Com a prática de trabalho com crianças tem-se verificado que cada criança é “especial”, quer em termos de desenvolvimento e de relacionamento, quer no que respeita a cuidados e necessidades educativas.

Segundo Fonseca (1989), para que seja conseguido um desenvolvimento pleno das suas capacidades, é necessário fornecer a estas crianças uma intervenção educativa especializada, assim como meios e cuidados especiais que variam consoante as necessidades específicas de cada uma delas.

Resultante de um estudo em que se conseguiu alterar o conceito de educação especial até ali existente, assim, surge um novo modelo de educação especial e aparece o conceito de necessidades educativas especiais, que é referido, pela primeira vez, no Warnock Report (1978).

Giné (1987) entende que uma criança tem necessidades educativas especiais quando apresenta uma dificuldade na aprendizagem requer uma medida educativa.

4. A integração educativa

“O movimento em favor da integração escolar tem por origem profunda uma evolução no sistema de valores da nossa sociedade e, sem dúvida, é o termo “convivência” que melhor traduz esta evolução” (Simon, 1988, 1991, p. 21).

A integração educativa é um movimento que visa incorporar, na escola ordinária, os alunos dos centros específicos, simultaneamente com todos os recursos técnicos e materiais que neles existiam: ausência de barreiras arquitectónicas, sistemas de comunicação, equipas de fisioterapia, etc.

Além disso, nesta ordem de ideias, a educação especial deverá processar-se na escola regular e sensibilizar professores, pais e autoridades civis e educacionais para que apostem numa atitude positiva em todo este processo.

Portanto, a integração compreende, um valor constitucional, que tem haver com a aprovação da diferença humana e que deverá respeitar as diferenças culturais e sociais e, paralelamente, a unidade da pessoa humana. Isto supõe uma concepção “escola para todos”, que rompe com o modelo instrutivo e transmissor da escola tradicional.

Contudo, a integração demanda (Anexo 37), uma maior competência profissional dos professores, maior capacidade de adaptação do currículo às necessidades educativas dos alunos, projectos educativos mais completos e uma maior provisão dos recursos.

4.1. Modelos de integração

Apesar dos naturais condicionamentos de estrutura, suportes, programas adaptados e técnicas especiais, a integração é considerada para muitos como modelo ideal (Anexo 38).

A integração de uma criança deficiente é, pois, um problema particular, um “caso” onde imensos agentes intervêm no momento da decisão. Esta deliberação pode ser tomada de dois modos distintos: ou é uma decisão experimental ou é uma decisão definitiva.

Com base no que foi dito e em várias experiências já realizadas, pode concluir-se que a integração deve ser social, sempre que possível, pois daí advêm benefícios para todos os elementos do processo escolar.

A integração é, pois, uma meta a atingir, obedecendo a diversas fases e devendo ser progressivamente implementada, quando e como isso for humanamente possível.

5. Legislação e tendências actuais

O modo como cada país decreta a integração educativa relaciona-se directamente com a operacionalidade do conceito no âmbito dos contextos sócio-educativos nacionais. A diversidade destes contextos, as prioridades definidas para a política educativa e o nível de desenvolvimento dos subsistemas de educação especial assinalam diferentes formas de perspectivar a integração escolar dos alunos com diversas problemáticas.

Em grande parte dos países (Anexo 39), a competência legislativa é do âmbito do Ministério da Educação, embora surjam algumas divergências, de país para país.

A sua funcionalidade é predominantemente pedagógica ou psicopedagógica e constituem um dos aspectos do movimento anti-segregacionista que vai desenvolver-se até à votação da “Lei de Orientação em favor de pessoas Deficientes” de 1975. Esta lei determina que é necessário dar preferência às soluções que privilegiem a sua manutenção no meio ambiente natural e, sempre que possível, a integração do aluno na classe ordinária.

Em 1974 surge ainda outra lei, que autoriza a integração dos deficientes nas escolas pré-primárias juntamente com as crianças normais da mesma idade cronológica. Em 1975, esta autorização abrange também os alunos com mais idade. Neste mesmo ano, uma circular do ministério torna a integração extensiva ao conjunto do país e determina mesmo que *“a gravidade da incapacidade – mental ou física – não pode ser invocada para limitar a integração numa classe normal, na medida em que a admissão da criança deficiente é possível e benéfica para ele”*.

Alguns anos mais tarde surge uma nova lei que concede mais recursos para a educação de deficientes e determina que a integração destes alunos na classe regular depende, exclusivamente, do aproveitamento e benefício que eles possam ter ou não e do tipo da gravidade da deficiência.

2. A VIOLÊNCIA ESCOLAR

As atitudes violentas praticadas entre crianças em idade do primeiro ciclo do ensino básico definem-se como uma realidade no contexto escolar. É perante esta realidade que Ochaíta e Espinosa (1997; 1999) defendem que a psicologia evolutiva proporciona conhecimentos que permitem afirmar que meninos e meninas, desde as primeiras etapas da sua vida, são sujeitos activos que participam nos diversos cenários em que se desenvolvem. Deste modo, há que ter em conta o ambiente educativo, tranquilo ou não, em que as crianças realizam as suas aprendizagens devendo ser realizadas de maneira adequada segundo a etapa de desenvolvimento em que se encontram.

Conforme se verificará mais adiante não existe na actualidade uma explicação única para o fenómeno da violência escolar.

Contudo, damos destaque ao modelo ecológico ou sistémico de Brofenbrenner (1979) que aborda o desenvolvimento e a aprendizagem psicológica dos seres humanos. Este quadro teórico constitui-se de dupla utilidade:

- Permite explicar como, por quê e onde se aprende a ser violento;
- Serve de ajuda na prevenção dessas atitudes e comportamentos;

Também serão abordados os conhecimentos teóricos clássicos que nos proporciona a psicologia evolutivas de autores como Piaget e Vygotsky, para explicar a importância da participação activa nas crianças, desde os primeiros anos de vida, na prevenção de diversos tipos de violência.

2.1 O que se entende por violência escolar

Em termos gerais pode-se dizer que o termo “violência” é um conceito comum nos vários textos dedicados ao estudo da prevenção deste fenómeno nos seres humanos (por exemplo, Brennan, 1998; Cerezo, 1997).

Quando se tenta analisar o significado que se dá a este ou outros conceitos na literatura biológica, psicológica, sociológica, educativa ou jurídica, encontra-se diferentes autores que assinalam diferenças e semelhanças entre violência e agressividade.

Alguns autores consideram o conceito de violência – física ou psicológica – é mais amplo que o de agressão, restringindo este último somente a actos que produzem dano físico nas vítimas. Contudo, outros pensam que a violência é um conceito geral, aplicado sobretudo às condutas instintivas dos animais (a caça, a defesa de território, a hierarquia social) mas também aplicável aos seres humanos.

Segundo Nérici (1960, p. 311), *“queiramos ou não, o problema da violência escolar é uma preocupação constante da escola e do professor”*. No dicionário, o termo disciplina pode ser definido como *“regime de ordem imposta ou livremente consentida. Ordem que convém ao funcionamento regular de uma organização (militar, escolar, penitenciária, etc.). Relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor. Observância de preceitos ou normas. Submissão a um regulamento”*.

O conhecido e prestigioso etólogo Konrad Lorenz estudou, no seu conhecido livro de 1996, as condutas agressivas dos animais no seu meio natural, chegando à

conclusão que existe uma violência inata nas várias espécies estudadas e também nos mamíferos superiores. No entanto, apesar do que se apoiam nos seus estudos muitos autores consideram que a violência é inata e circunstancial à natureza humana. Esse mesmo autor estabelece a diferença entre violência e agressão o que poderá ser importante, precisamente para justificar o contrário: é o carácter aprendido e não o natural responsável pela violência dos seres humanos.

É de salientar que a violência infantil caracteriza-se por ser uma atitude ou comportamento, físico ou verbal, que tem por intenção magoar física ou psicologicamente outros indivíduos (e também objectos e o meio ambiente, como forma indirecta de magoar indivíduos).

Segundo Damon (1995), *“para uma sociedade melhorar é preciso que as suas crianças tenham algum idealismo, especialmente quando jovens. É preciso que se incuta nelas um sentido de comunidade e de auto-sacrifício. É essencial que as crianças sejam desafiadas para serem melhores do que são, caso contrário cai-se no império do cinismo, desde muito cedo e não se realiza nada”*.

O termo violência é descrito por Smith & Sharp (1994) como o abuso sistemático do poder. Trata-se de comportamentos impetuosos exercidos por um indivíduo ou um grupo de indivíduos sobre outro.

Presentemente quando falamos de violência referimo-nos concretamente à violência no meio escolar que, devido à sua frequência e visibilidade, tem sido estudada nos últimos anos por numerosos autores de todo mundo (por exemplo Olweus, 1973,

1983 e 1999; Fernández & Quevedo, 1989; Cerezo, Smith & Thompson, 1991,1997; Fernández, 1998; Smith & Sharp, 1994; Smith, Morita, Jungertas, Olweus, Catalano & Slee, 1999).

À semelhança de outros comportamentos agressivos, a violência nas suas diversas formas, identifica-se pela intencionalidade de magoar alguém que é alvo da prática violenta. Sharp e Smith (1994) descrevem-na como uma forma de comportamento maldosa, deliberada e com frequência persistente, podendo durar semanas, meses ou anos, sendo difícil às vítimas defenderem-se a si próprias.

O termo português mais adequado para a descrição da violência através agressividade/*bullying* na perspectiva da criança, é “fazer mal por não se importar com o outro”.

2.2 A violência na organização escolar

Termos como violência, conflito, rebeldia, indisciplina, por um lado, e harmonia, paz, cooperação, conciliação, por outro, surgem-nos constantemente na linguagem corrente como dois pólos extremos que se opõem. É nesta perspectiva que Gomes (1998) remete-nos para a oposição entre violência e cooperação, salientando esta última como a situação adequada ao contexto escolar, mais propriamente à sala de aula, e à violência como uma situação de evitar e a suprimir.

Considerar a violência como uma situação disfuncional e que deve ser combatida, na escola básica do primeiro ciclo, significa a construção da escola democrática inscrita no projecto educativo nacional.

Segundo Afonso (1991, p.17), a propósito da (in) disciplina escolar, apresentamos um relação em que, desoculta as *“relações de poder entre professores e alunos e, simultaneamente, (nos) ajuda a compreender como se concretizam nas escolas certas formas de manutenção da ordem e do controlo social”*.

Tal como refere Durkheim (1984) uma das funções da escola é a socialização das novas gerações tendo como referência os valores dominantes na sociedade da qual emerge.

Portanto, o controlo social, que significa o conjunto dos dispositivos institucionais orientados para “produzir a conformidade” (Ferrari, 1983, in Afonso, 1991, p.15) em relação às normas e aos valores considerados como socialmente válidos, constitui uma das dimensões essenciais desse processo de socialização.

Por seu lado, os alunos, apesar da situação de dominação em que se encontram, não são destituídos de poder. Como refere Afonso (1991, p.34) *“ a principal fonte de poder dos alunos é o grupo”*, que pode ser mobilizado de diferentes formas como modo de resistência, pontual ou sistemática.

Afonso (1991), tomando como referência, sobretudo, o conceito Weberiano de poder, que o define como *“a probabilidade de um actor impor a própria vontade, dentro de uma relação social, ainda que contra a resistência a qualquer que seja o*

fundamento dessa probabilidade” (Weber, 1993, p.43) apresenta-nos várias tipologias de poder (gerais e ligadas à escola) que nos permitem compreender o modo como a acção pedagógica se exerce. Apesar da variedade dessas tipologias, a base em que assenta o poder dos professores, em síntese, são as seguintes: poder coercitivo (que pode adquirir a dimensão física), poder de recompensa, poder normativo (ou legítimo), que pode ser moral e ideológico (segundo Formosinho), poder de especialista (cognoscitivo académico e cognoscitivo pedagógico, de acordo com Formosinho, 1980), e poder referente ou pessoal.

2.2.1 A violência em contexto de sala de aula

Quando consideramos a organização escolar, em concreto a sala de aula, a violência adquire particular relevância. A sala de aula trata-se de um contexto privilegiado, caracterizado por relações sociais acentuadamente assimétricas e que melhor permite estudar e compreender os sujeitos que participam neste fenómeno.

Assim, para Waller (1932, p.351), a violência assim como o conflito, é uma constante na relação pedagógica, mesmo quando não é imediatamente visível. Segundo este *“todos os conceitos clássicos se aplicam à vida na sala de aula, o conflito de ideias, vitória, conciliação, compromisso, conversação, acomodação e assimilação”*.

Neste sentido, centrar-nos no conhecimento de diferentes modelos de análise constitui um ponto de partida, de real importância, para a compreensão deste fenómeno, que embora possa começar a manifestar-se na sala de aula, porém, fará sentir-se,

noutros espaços escolares. Por outro lado, a análise da sala de aula enquanto campo de estudo por excelência, e posteriormente o restante espaço escolar, contribuirá para definir estratégias de intervenção mais adequadas no pequeno grupo da escola, a turma, que por sua vez se irá sentir nas relações sociais, de interacção, com os restantes elementos da comunidade educativa.

A sala de aula, contexto central da acção educativa na escola actual, é estruturada em torno de uma relação social profundamente assimétrica, na qual os poderes em presença se encontram desigualmente distribuídos, situação que terá levado P. Bourdieu (1979, p.24) a considerar que *“toda a acção pedagógica é objectivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário cultural”*.

2.2.2 Escola e família: uma relação imprescindível

O diálogo entre estes dois principais e decisivos actores do processo educativo das gerações futuras – a escola e a família –, não tem sido uma tarefa fácil de se conseguir ao longo dos tempos desta relação. No passado as normativas da escola não eram questionadas, pois estas detinham o poder natural e social e socialmente conferido pela própria família.

A família, como um contexto natural de crescimento, desenvolve, ao longo do tempo, padrões de interacção que regulam o comportamento dos seus membros. Na interacção familiar, cada membro integra-se em diferentes subsistemas que constituem, simultaneamente, todo e parte do sistema; porque cada subsistema exerce uma energia

competitiva no sentido da autonomia e, ao mesmo tempo, uma energia integradora, como parte do sistema. Cada parte contém o todo e o seu *mapa mundi* e o todo contém a parte (Minuchin, 1974). Ou seja, a família é um sistema de relações organizado em função de determinados objectivos comuns que os membros da família separadamente não podem atingir.

Graças à teoria sistémica Bronfrenbrenner, compreende-se que o que constitui a realidade da família é uma rede complexa de relações e emoções entre os seus membros, cujos laços mantêm a unidade do sistema (amor, relações conjugais, parentais, interesses materiais, simbólicos e espirituais comuns...) expressos nas interacções transaccionadas ao longo da sua história desenvolvimental (Gameiro, 1994).

“Como a família tem necessidade constante de reorganização e diferenciação, a continuidade desta identidade é permitida pela reestruturação ou criação de novos repertórios de interacção que permitem a adaptação e, conseqüentemente, o desenvolvimento da família como um todo” (Costa, 1994, p.21).

Por outro lado, a família também está inserida numa comunidade e numa cultura, ou seja, está em interacção com outros sistemas exteriores (como por exemplo, o contexto de trabalho, a escola, a comunidade de pertença, as associações, as igrejas...) onde os seus membros podem desempenhar papéis e funções que interferem reciprocamente no desenvolvimento pessoal e no posicionamento na família e nos sistemas de que participa. Como um sistema aberto e total, a família está sujeita à

adaptação dos seus membros, o que implica uma transformação e remodelação contínua, devendo perseverar, no entanto, a sua identidade sistémica.

Segundo a tipologia de Minuchin (1974), para um funcionamento adaptativo da família, os limites ou fronteiras intrassistémicos e inter-sistémicos devem ser nítidos, ou seja, suficientemente bem definidos de forma a permitir que os membros dos subsistemas e dos sistemas desempenhem as suas funções em interferências intrusivas, mas permitindo a transmissão da informação e de afectos.

Ao longo do seu desenvolvimento, a família é confrontada com um conjunto de acontecimentos e transições normativas (são acontecimentos previsíveis da história desenvolvimental da família, com: a entrada dos filhos na escola, a adolescência dos filhos; a entrada no mundo do trabalho...) e não normativas (refere-se a acontecimentos imprevisíveis que podem surgir ao longo do ciclo vital da família, como: o divórcio, doenças graves, desemprego súbito de um dos cônjuges...) que funcionam como um desafio à capacidade de reorganização do sistema e à sua capacidade de integrar as informações provindas dos sistemas exteriores com que o sistema familiar terá que inevitavelmente relacionar-se.

Estes dois sistemas de interacção – a família e a escola – são os principais sistemas que maior impacto têm na educação e formação de futuras gerações, por este motivo será conveniente que a comunicação circule de uma forma funcional e adaptativa definindo-se claramente as fronteiras ou limites entre os dois sistemas, facilitando a privacidade a autonomia e a diferenciação de cada um deles. A forma

como se organizam estes sistemas, o tipo de relações que se desenvolvem entre si, no interior do sistema, e como regulam as transacções com o exterior coincide com a estrutura da família e da escola; ou seja, coincide com a organização dos seus elementos e respectivas funções e papéis, traduzindo, na prática, o conjunto de interacções preferenciais dos sistemas em causa.

2.3 A organização e a estrutura da violência

A violência interpessoal pode ser descrita como um episódio social distribuído no tempo e compreendendo alguns elementos discretos como *o tópico, o início, a intensidade, a resolução e as consequências* (Shantz, 1987).

Os desacordos são vistos como possuindo uma estrutura sequencial na qual cada um dos cinco componentes se sucede a outro numa progressão ordenada. A organização da violência refere-se, justamente, à estrutura do desacordo que o despelou e à extensão na qual os cinco componentes se encontram interligados.

Um episódio de violência pode, por conseguinte, ser conceptualizado como uma série de acontecimentos relacionados que se distribuem por três estádios principais:

1. A emergência da violência (que indica o tópico e o início da violência);
2. O processo da violência (que inclui a intensidade e a resolução da violência);

3. O resultado da violência (que diz respeito às consequências).

2.4. O desenvolvimento da violência

Através de um estudo realizado por Deutsch e Coleman (2000) é possível agrupar seis dimensões de caracterização nas reacções que os indivíduos estarão predispostos a emitir face à violência

- Evitamento vs envolvimento excessivo com actos violentos;
- Negociação difícil vs negociação fácil;
- Orientação por regras vs orientação por preferências;
- Resposta racional vs resposta emocional;
- Escalada de violência vs redução da violência;
- Revelação compulsiva de informação vs ocultação compulsiva de informação.

Comportamentos como os referidos anteriormente são produzidos em resposta ao conflito bem como os que se destinam à sua resolução.

Curiosamente, a dimensão da resolução de situações de violência tem sido estudada e verificou-se:

a) Em termos de duração a violência é mais curta no caso dos rapazes e mais duradoura no caso das raparigas, o que poderá estar relacionado com as variações dos motivos de violência associadas ao género;

b) Na trajectória da violência e na resposta emocional à violência aparecem descritos sentimentos negativos, de indiferença ou mistos, sendo que as emoções negativas não são expressas por medo de ruptura da relação;

c) As estratégias de resolução, revelam ser tendencialmente mais abertas no caso dos rapazes que no caso das raparigas, com os primeiros descrevem situações rápidas para a violência envolvendo capitulação ou compromisso e as segundas a exibem comportamentos de evitamento seguidos de um período de não interacção (Raffaelli, 1997);

Tipicamente, os alunos parecem usar um ou mais dos seguintes procedimentos para resolver os seus desentendimentos: pedido ao professor para que intervenha; tentativa para vencer a situação conflituosa forçando a outra parte a abdicar da sua posição e abandono da situação e distanciamento em relação ao interlocutor deixando a violência por resolver ou em situação de impasse (Johnson & Johnson, 1996).

2.4.1 A dinâmica da violência

A dinâmica de conduzir a actos violentos corresponde ao conjunto de acções desencadeadas pelos indivíduos ao longo do processo da contenda, desde o momento da emergência até ao culminar daquele.

Quando falamos em *dinâmica da violência* referimo-nos aos padrões de comportamento que definem um estilo de resposta a uma situação de agressão/ ou

violência, sendo que a natureza desses comportamentos depende do contexto relacional específico em que surge a violência (Shantz, 1987).

Não existe um padrão único ou um estilo pessoal de resolução de actos violentos característico de uma pessoa. A prática da violência varia em função das características específicas das relações em que emergem (Laursen, Hartrup, & Koplas, 1996).

O processo pelo qual a violência se manifesta e se dilui é sensível às características articulares das relações em que ela ocorre. É neste contexto que se pode esperar uma variação no estilo de resolução de violência em função do contexto da interacção.

Torna-se essencial que o indivíduo compreenda quais são os comportamentos apropriados à natureza de cada uma das suas relações e a produção de comportamentos ajustados em situação de violência. Para tal é fundamental no seu funcionamento interpessoal que este entenda claramente qual o tipo de comportamento que de si se espera e qual o que se rejeita, mesmo quando confrontado com uma situação violenta.

A primeira grande implicação que resulta desta forma de problematizar a dinâmica da violência, é que a sua contextualização se torna imperativa quando se quer ajuizar do seu impacto no funcionamento psicossocial dos indivíduos. Ou seja, saber quando e em que medida a violência é ou deixa de ser adaptativa e que funções psicológicas desempenha num dado momento, só é possível mediante uma apreciação

prévia das características do contexto relacional em que ele ocorre e da fase de desenvolvimento em que o indivíduo e o sistema relacional se encontram.

2.4.2 A incidência da violência

Segundo Deutch (1973 cit. In Johnson & Johnson, 1996) a violência pode ter origem: no controle de recursos; em diferenças nas preferências; em diferenças nos valores e crenças ou em diferenças nos objectivos face à relação.

A literatura mostra que a maior parte dos actos de violência, especialmente em escolas suburbanas, envolvem a posse e o acesso a bens materiais, a existência de bens divergentes, o envolvimento em disputas no recreio, conflitos quanto à realização dos trabalhos escolares e quanto à definição do número de ordem para a participação pessoal em actividades.

Se atendermos às características do funcionamento psicológico humano nas diversas fases do seu desenvolvimento, facilmente nos apercebemos que certos tipos de violência descritos nesta taxionomia se encontram ligados a certas aquisições desenvolvimentais prévias. Por exemplo, a capacidade de pensar sobre objectos abstractos como os valores e a capacidade de reflectir de forma progressivamente mais complexa sobre a realidade social e as relações interpessoais.

As categorias de violência e as estratégias de gestão das mesmas, podem variar em função do ano de escolaridade em causa. Neste sentido, as situações interpessoais

que as precipitam e as estratégias usadas na sua resolução alteram-se ao ritmo do processo de desenvolvimento.

No que se refere ao padrão atribucional da violência, a investigação revela que quando ocorrem desavenças entre amigos, crianças entre os nove e os doze anos existem duas explicações possíveis: a existência de factores causais não permanentes (ligados às circunstâncias da interacção e às emoções associadas) ou, mais frequentemente, causas que reflectem a mutalidade de influências e de interdependência (Joshi & Ferris, 2002).

2.4.6 As consequências da violência

A resolução da violência é vista como uma oportunidade para desenvolver competências relacionais mais sofisticadas se a díade em conflito procurar restaurar a relação através da negociação de uma reconciliação.

Tal como em relação às estratégias de resolução de violência, também se verificam diferenças de género nas estratégias de reparação da relação. Os rapazes mostram-se mais capazes de repor, no momento imediato da resolução da violência, o equilíbrio da relação sem necessitar de nenhuma outra acção adicional para o efeito, ao passo que as raparigas só posteriormente procuram recuperar de modo formal a relação (corrigindo o seu comportamento ou procurando dialogar e entender-se acerca do problema com a outra parte) de um modo geral, aparecem emoções negativas quando há algum medo de que os actos violentos tenham danificado a relação ou quando o

adolescente pensa intensamente em actos violentos. A cessão da violência e a reparação da relação acompanham-se de relações positivas (Raffaelli, 1997).

2.5 A violência infantil e o desenvolvimento psicológico

A violência tem manifestações diferentes, consoante o momento de evolução do desenvolvimento (Anexo 16).

Um outro aspecto a ter em conta é que quanto mais pequeno é a criança, mais vigorosamente exige satisfação imediata de tudo o que quer e utiliza qualquer meio para eliminar os estímulos desejáveis. Contudo, a criança, desde muito cedo, começa, a reagir contra todas as fontes de frustração, de restrição ou de irritação (Herbert, 1983).

Contudo, a valorização da presença de um comportamento anti-social deve ter em conta um aspecto essencial, ou seja, o nível de desenvolvimento da criança, dado que alguns comportamentos agressivos são próprios de um momento ou idade podendo parecer inapropriados noutra.

Um das maiores evidências de agitação nas crianças são as birras que satisfazem diversos objectivos, consoante a idade da criança.

Sintetizando:

- Nos bebés com menos de um ano, manifestações de violência costumam ser incitadas pela inexistência de cuidados e, por conseguinte, funcionam

como modos de chamar a atenção para a satisfação das suas necessidades (alimentação ou companhia) e o seu objectivo é reduzir a tensão.

- **Com dois anos**, surgem birras provocadas por conflitos com a autoridade. A sua finalidade é o controlo ou domínio do objecto frustrante.
- **Entre os três e os quatro anos**, destaca-se a auto-afirmação e o negativismo. As manifestações de conduta violenta constituem uma forma de interacção quase habitual e alguns dos seus traços são desmaios fingidos, choros, pancadas, etc.
- **A partir dos quatro anos**, a violência aparece como reacção à frustração, quando a criança se depara com obstáculos para satisfazer os seus desejos. Estes tipos de violência fazem parte do que Feshbach (1971) chama de violência ou agressividade manipulativa e cumprem uma função adaptativa.

Goodenough (1931) comprovou que cada criança utiliza prioritariamente um repertório de condutas agressivas como forma de expressar a sua zanga, que alcance o seu ponto culminante por volta de um ano e meio.

Deste modo, dos quatro aos sete anos, a violência manifesta-se sob a forma de raiva, inveja e ciúme, orienta-se, normalmente, para os pais e o seu objectivo é libertar o conflito amor-ódio, originado pela interiorização das normas gerais.

Dos seis aos catorze anos, vão se manifestando diversas formas de violência, como o tédio, a ira, o descontentamento, a inveja, o ciúme, a censura, etc.

Os rapazes costumam expressar a sua violência através de ataques físicos, enquanto que as raparigas fazem-no através de ataques verbais.

O objecto da violência expande-se, abrangendo os pais, os irmãos e, inclusivamente, o próprio sujeito. A finalidade da criança é competir, ganhar, garantir a “justiça” e dominar os sentimentos.

Os aspectos mais característicos dos diferentes momentos evolutivos da violência/ agressividade, segundo Bolman (1974), são apresentados no quadro seguinte (quadro I):

Idade	Tipo	Objecto	Finalidade	Outras qualidades
Nascimento aos 6 meses	Desprazer indiferenciado.	Nenhum.	Alívio ou redução da tensão.	Com inclusão de todo o organismo, sem que haja diferença do Eu e o objecto exterior.
6 meses aos 2 anos	Raiva semidiferenciada.	Qualquer objecto frustrante, animado ou inanimado	A diferença entre o Eu e o Exterior, vai-se estabelecendo gradualmente.	A diferença entre o Eu e o exterior, embora vacilante, vai-se estabelecendo gradualmente.
1 aos 3 anos	Raiva dirigida, birras, agastamento.	Objecto específico (habitualmente, a mãe ou algum irmão).	Controlo ou domínio do objecto Frustrante; propósitos sádicos; lastimar, torturar, etc.	Aplica-se o princípio de talião (“olho por olho, dente por dente”), adquirem importância o controlo e o domínio do objecto amado; é normal a luta pelo poder..
2 aos 5 anos	Raiva modificada e birras, ambivalência, ciúmes, inveja.	Objecto admirado ou temido.	Resolução de misturas conflituosas de amor e ódio.	Tentativa de imitação dos pais e de identificação com eles.
4 aos 7 anos	Ira, ciúme, inveja.	Como no caso precedente.	Como no caso precedente.	Inicia-se a exteriorização das normas morais; abundam os jogos agressivos.
6 aos 14 anos	Ira, tédio, descontentamento, inveja, desejo, ciúmes, censura.	Pais, irmão, o próprio sujeito.	Ganhar, competir, assegurar a “justiça”, dominar os sentimentos.	A racionalidade e o auto controlo ganham cada vez maior eficácia.
14 anos à idade adulta	Toda a série de sentimentos modificados de agressão, experimentados, sobretudo, em relação às actividades, ao trabalho e aos desportos.	Tornam-se dominantes as atitudes Referentes a si próprio.	Manutenção do equilíbrio emocional, em especial, no que se refere à auto estima.	Surge a capacidade de empatia com os demais e, também, a do pensamento abstracto.

Quadro I – Alguns aspectos evolutivos da violência (De Bolman, 1974)

Fonte: Herbert (1983), pp. 273-274.

2.6 Explicações sobre o fenómeno da violência

2.6.1 O ponto de vista psicanalítico

As ideias proposta pelo fundador da psicanálise, Sigmund Freud, sobre a origem da violência nos seres humanos são, no geral, aceites pela comunidade científica. Contudo, e dado que por vezes se recorre a esta teoria para tentar justificar a existência de instintos inatos de violência e destrutibilidade nos seres humanos, é necessário fazer uma breve referência a ela, isto é, ao carácter biológico e inato dessa violência.

Na realidade, este conceito teve um papel pouco importante na obra de Freud até 1927. Antes desta data, o autor considerava que o comportamento violento se desenvolvia como reacção à frustração e ao medo, algo semelhante, ao que, como se verificará mais adiante, como explica a psicologia da aprendizagem. O mesmo autor defende que existem dois instintos básicos que orientam a vida dos seres humanos: o *Eros* ou instinto da vida, que inclui os instintos construtivos da vida e do amor, e o *Tanatos* ou instinto de morte, que explica a tendência biológica do organismo humano face à agressão, à destruição e à própria morte.

Freud explica que o objectivo do instinto da morte é conseguir atingir o Nirvana. É de ressaltar esta ideia de Freud porque é dela que parte a justificação para a necessidade dos seres humanos, e crianças, concretamente, descarregarem de alguma maneira o seu instinto violento.

Alguns autores, quando estudam os efeitos que a violência, contida nos meios de comunicação, especialmente na televisão, consideram que esta poderá ter um efeito

positivo, catártico nas crianças, ou seja, a visão de cenas e comportamentos violentos permitirá descarregar de forma directa a necessidade de realizar actos violentos reais, a agressão consubstancial aos seres humanos.

Importa conhecer esta hipótese e o seu escasso fundamento científico, para descartar redondamente tanto a existência de uma violência instintiva nos meninos e meninas, assim como a ideia de que pode ser positiva a exposição perante qualquer tipo de violência.

Não existem dados empíricos objectivos que permitam justificar a tendência inata da violência. Pelo contrário, muitos comportamentos violentos desenvolvem-se e são aprendidos de formas diversas e complexas, um exemplo disso é pela observação e imitação da violência a que as crianças são expostas pelos meios de comunicação.

2.6.2 O ponto de vista biológico e etológico

Perspectiva biológica

A perspectiva biológica, na qual se inclui a etológica – cuja característica mais relevante é o estudo do comportamento animal no seu meio natural, considera que a violência – é de carácter biológico e instintivo e, que, em consequência tem uma componente inata importante.

Os trabalhos mais recentes realizados pela psicobiologia evolutiva (Lerner, 1998) põem em manifesto que a relação entre os factores genéticos e ambientais é

muito complexa e que ambos se fundem no desenvolvimento do indivíduo desde as primeiras etapas da vida.

Sem dúvida, é de conhecimento geral que existem importantes diferenças educativas influenciadas por estes estereótipos que cada cultura marca sobre o que se deve ser “o masculino” e “o feminino” e que, pelo menos a nossa cultura ocidental. Também tem sido provado a influência de certas hormonas, como a testosterona, no comportamento violento. Assim por exemplo, argumenta-se que os meninos e os homens são mais violentos que as mulheres, atribuindo-se as diferenças a factores biológicos, especialmente aos hormonais.

Na mesma linha de pensamento, muitos autores têm encontrado neurotransmissores, como a noradrenalina, a dopamina e a serotonina, quando aumentam a sua concentração no sistema límbico do cérebro, estão associadas, nos animais, com os comportamentos de luta. Sem dúvida, estes trabalhos não se podem considerar concludentes já que, uma grande parte, tenham sido realizados em animais e não é possível transpor a sua conduta para comportamentos humanos.

Os estudos realizados em animais não revelam resultados claros. Por exemplo, a serotonina refere-se, segundo encontrado em alguns estudos relacionados com o seu aumento e com a violência, tem-se encontrado resultados contraditórios (Brennan, 1998).

Portanto, pode-se concluir que não existe evidência investigadora suficiente para se poder afirmar que existe uma tendência biologicamente determinando a violência – e muito menos a agressividade no seres humanos.

Perspectiva etológica

Passemos a analisar o ponto de vista etológico. Como disse Lorenz (1996) relativamente a estudos por si realizados sobre a violência em certos animais, concretamente, peixes, pássaros e algumas espécies de mamíferos, a partir dos quais considerou que a violência é um comportamento necessário para a sobrevivência dos indivíduos e das espécies no seu meio natural. A partir desta perspectiva, a violência, seria, também para os seres humanos, um impulso biológico básico tão necessário para a sobrevivência como a reprodução.

Como refere Lorenz, não existe nos animais que vivem no seu meio natural nenhum tipo de comportamento que se assemelhe à violência humana, à agressividade e destrutibilidade que existe entre os próprios membros da família humana. Assim por exemplo, suponhamos que existe um jogo chamado “duro e violento” em muitas espécies de mamíferos, incluindo os primatas jovens e as próprias crianças, em nenhuma espécie neste jogo tem por objectivo, de modo algum, magoar ou violentar o seu colega.

Em nada se assemelham aos episódios de violência que, lamentavelmente, se realizam entre crianças e adolescentes em que, indubitavelmente, influem factores de

aprendizagem e culturais. Sem dúvida, sabe-se que actualmente não é possível generalizar os resultados obtidos na investigação animal em seres humanos. Os estudos realizados com animais somente nos podem sugerir que os mecanismos psicológicos e as diversas situações que se devem ter em conta a fim de se estudar a violência em seres humanos no seu meio natural, de modo algum poderão substituir as investigações em seres humanos.

2.6.5 A psicologia da aprendizagem

As teorias da aprendizagem têm-se debruçado sobre a aquisição das condutas violentas ao longo da história do indivíduo. Os diversos autores que se incluem neste paradigma consideram que a violência e a agressividade não são condutas distintas nem inatas nos seres humanos. Defendem que é o meio ambiente que reforçam os diversos mecanismos da aprendizagem.

Para alguns autores, como Dollard e seus colaboradores (1939), este tipo de comportamento adquire-se mediante o reforço de condutas violentas que, de forma espontânea, reagem as crianças perante a frustração. Para outros, como Bandura (1962), adquire-se perante a aprendizagem social, isto é, pela imitação das condutas violentas desenvolvidas por adultos e outras crianças.

Segundo a hipótese de frustração agressão, o que produz a agressão em crianças frustradas é a violência como resposta a diversos tipos de frustração que recebem. Esta

ideia foi inicialmente desenvolvida por Dollard e seus colaboradores e, posteriormente, por outros como Berkowitz (1962) e contém dois supostos fundamentais:

1. A conduta violenta origina-se devido a algum tipo de frustração;
2. A frustração conduz sempre à violência;

Na actualidade são poucos os autores que aceitam estes dois supostos que implicam esta hipótese e que resultam numa explicação para a complexidade da violência humana.

A teoria da aprendizagem social, desenvolvida por Bandura e pelos seus colaboradores (por exemplo, Bandura, 1962; Bandura, Ross & Ross, 1963), consideram que as crianças aprendem e mantêm condutas violentas pelo modelo da imitação de comportamentos agressivos de adultos e de outras crianças.

A presença de modelos violentos na sociedade é o que para muitos autores permite explicar não só as origens da violência infantil, mas também o incremento nas diversas etapas no decorrer da sua vida: crianças que imitam os modelos agressivos dos seus pais e mães, de colegas que agem como líderes e, supostamente, também a televisão, o cinema e os jogos de vídeo.

Esta teoria tem sido, desde as suas origens, e continua pela actualidade, muito utilizada para analisar a influência dos meios de comunicação, especialmente a televisão, no desenvolvimento e aprendizagem da violência infantil e adolescente.

Segundo trabalhos publicados em 1959 por Bandura e Walters foi possível avaliar o efeito nas crianças da exposição a modelos televisivos violentos. A grande maioria de meninos e meninas que observam as actividades destes modelos reproduziam o que tinham visto em actos violentos nos seus colegas.

Contudo, perante personagens de desenhos animados, tornam-se bastante atractivos para crianças que se identificam com eles. Neste sentido, as crianças procuram imitar homens jovens, fortes e atractivos, “super homens”, que respondem aos modelos culturais sobre o protótipo da masculinidade. Assim sendo, as meninas imitam e identificam-se com os modelos femininos, igualmente protótipos, que os meios de comunicação e os jogos desenvolvem especificamente para elas.

2.6.6 A perspectiva construtivista - desenvolvimentista

Os autores clássicos criadores do enfoque construtivista, como Piaget e Vygotsky, não se debruçaram concretamente sobre o estudo da violência na infância e na adolescência. Sem dúvida, que as suas perspectivas teóricas revestem-se de informação muito importante sobre os mecanismos que produzem o desenvolvimento e a aprendizagem nos seres humanos.

Para estes autores o desenvolvimento infantil e adolescente não se explicam recorrendo a factores genéticos ou hereditários, não tampouco à influência passiva que o meio ambiente exerce sobre as crianças.

Muito pelo contrário, o seu ponto de vista defende que meninos e meninas são sujeitos activos que têm que construir o seu próprio desenvolvimento em interacção com o ambiente em que têm lugar.

Bronfenbrenner analisa com mais precisão e detalhe o que de forma genérica chamamos de “meio ambiente”. Assim pois, como tem sido referido, a participação infantil é uma necessidade que as crianças têm, desde as primeiras etapas da vida, em actuar na construção do seu desenvolvimento cognitivo, afectivo e social.

Em educação, a aproximação construtivista, desenvolvida por autores como João Delval ou César Coll, justificam que a aprendizagem só tem lugar quando a criança participa, quando tem um papel activo nessa aprendizagem e não apenas quando recebe de forma passiva o ensino de educadores e educadoras.

Os meninos e meninas desempenham, deste modo, um papel activo, participativo, o que lhes permitirá construir condutas, pensamentos, atitudes e valores não violentos e poderão generalizá-los nas diferentes situações de conflito com que se vão deparando nas diferentes etapas da sua vida.

3.O modelo ecológico de Bronfenbrenner

A perspectiva ecológica ou sistémica de Bronfenbrenner em muitas das suas publicações proporciona-nos um modelo idóneo para explicar o desenvolvimento afectivo e social do ser humano, de forma específica, do desenvolvimento e aprendizagem da violência desde a primeira infância.

O autor considera que o desenvolvimento produz-se através de uma interacção complexa entre as características do próprio menino ou menina – incluindo-se a sua própria dotação genética, a sua tendência em participar - e as do meio ambiente que o rodeia. No entanto, o seu maior contributo é a oferta de um estudo pormenorizado do que habitualmente se chama de “meio ambiente”.

A **Figura 1** representa de forma gráfica, mediante uma série de círculos concêntricos, a análise do meio ambiente realizado por Bronfenbrenner. No entanto, antes de se explicar o significado de cada um deles é necessário reiterar a ideia que o desenvolvimento de cada criança é o resultado da interacção complexa e multidireccional das características do próprio sujeito e cada contexto em que vive.

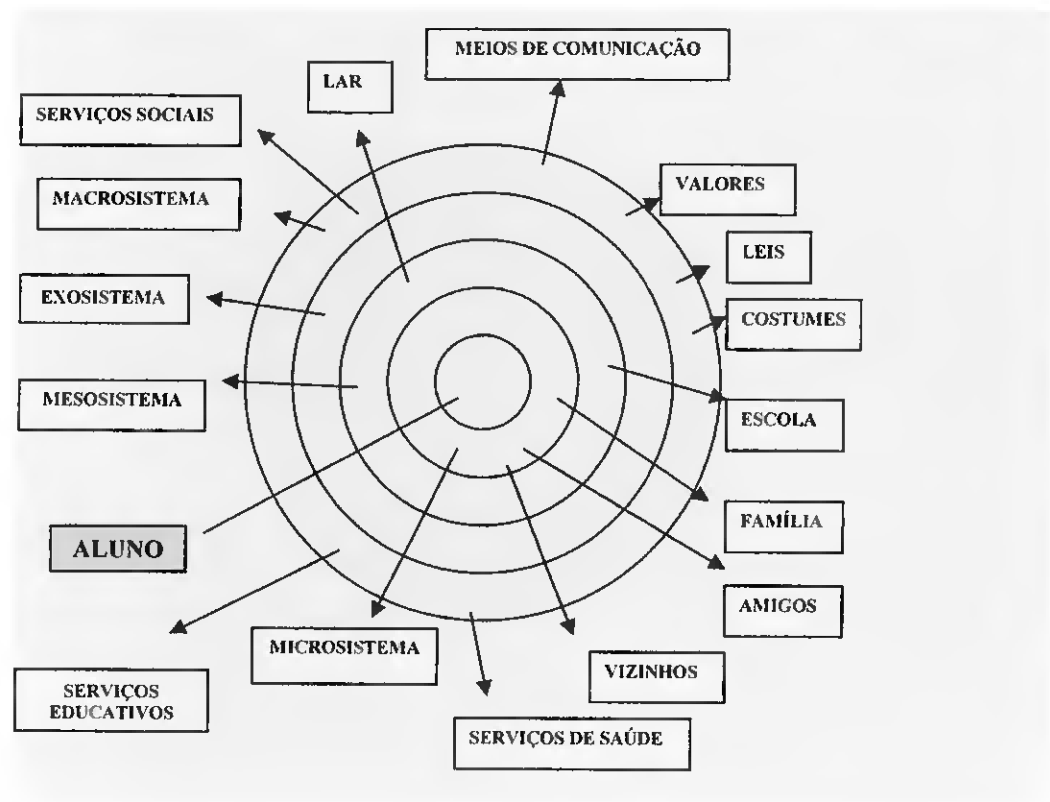


Figura 1: representação gráfica do modelo ecológico

O primeiro dos círculos refere-se à pessoa em desenvolvimento, com as suas características biológicas e psicológicas próprias. Assim, a pessoa, menino ou menina, não é um sujeito que reaja de forma passiva, mas actua e introduz mudanças mediante a sua participação activa nos contextos. Por exemplo, o temperamento mais ou menos nervoso de determinada criança, o seu sexo biológico, poderão reagir de maneira diferente mediante as regras educativas dos seus pais, diferentes às de uma outra criança de carácter tranquilo ou calmo.

A família é o primeiro sistema social no qual o ser humano é inserido a partir do seu nascimento. O sistema familiar é um sistema aberto – quando saudável – e dinâmico. Ele muda com o passar do tempo: modificações no número de membros – por entrada ou saída – e processo de desenvolvimento – entrada ou término de etapas, por exemplo.

Cada membro do sistema passa por uma série de papéis de acordo com a idade, sexo e inter-relações, dentro e fora da família – por exemplo: ser filho, neto, irmão, estudante. Existe uma interdependência dos membros do sistema familiar de forma que cada papel desempenhado por eles altera e retro alimenta o sistema.

O círculo correspondente aos microsistemas, em volta dos quais se dá o desenvolvimento individual da criança, tais como brincar, a escola e o grupo de amigos.

A família cumpre um papel fundamental a educação dos filhos, no entanto, este microsistema é muito complexo.

Fazemos referência concretamente ao vínculo afectivo do apego, dos estilos educativos, da relação com o pai e com a mãe, a estabilidade familiar, regras, normas e tomada de decisões em família que melhor cobrem as necessidades infantis e que têm sido assinaladas por numerosos peritos no tema citado.

De acordo com a Teoria Ecológica dos Sistemas de Bronfenbrenner, o indivíduo desenvolve-se dentro de um sistema de relações que são afectadas por múltiplos níveis do ambiente mais próximo. O ambiente é dividido em níveis:

MICROSISTEMA – primeiro e mais interno, constituído por padrões e actividades de interacção do entorno do indivíduo. A palavra interacção refere-se às trocas bidireccionais entre o indivíduo e o seu meio.

MESOSISTEMA – engloba conexões entre o microsistema como o lar, a escola, os vizinhos, a creche, etc. que fomentam o desenvolvimento do indivíduo.

EXOSISTEMA – refere-se aos cenários sociais próximos que afectam as experiências dos indivíduos. Podem ser relações formais como o local de trabalho dos pais, os serviços de saúde e bem-estar da comunidade, a rede social da família ou mesmo membros da família extensa. É muito importante no apoio ao desenvolvimento do indivíduo. Algumas investigações provam que famílias isoladas por ausência ou escassez de vínculos sociais ou formais – como o desemprego, por exemplo – têm uma elevada percentagem de conflitos.

MACROSISTEMA – o nível mais exterior do modelo de Bronfenbrenner consiste nos valores, leis, costumes e recursos de uma cultura particular. A acção do macrosistema recai por vias indirectas na qualidade do mesosistema.

Conclui-se que estilos educativos baseados no apoio, assim como, altas doses de afecto, de comunicação e de participação infantil na vida familiar têm melhores resultados quando os pais, obviamente, impõem regras sobre face ao desenvolvimento cognitivo e social dos seus filhos.

O contexto escolar ocupa um lugar importantíssimo no desenvolvimento das crianças. Nele, não só se fundamenta o desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem de

conteúdos e conhecimentos, assim como têm um papel fundamental na aprendizagem da convivência, na aquisição de normas, valores e de atitudes.

A escola é o segundo contexto de desenvolvimento que tem maior importância o desenvolvimento infantil, depois da família. O grupo de amigos, como se sabe, este assume um papel preponderante nos primeiros anos de juventude.

Como tem sido objecto de estudo da sociologia e da psicologia social, o grupo funciona como um agente activo que pode actuar como fonte criadora de violência, ou em sentido inverso, como gerador de atitudes e valores contrários às mesmas.

Passemos agora a analisar o que significa o nível do mesossistema representado no círculo da **figura 1**. Refere-se às relações que podem ser de extrema importância no desenvolvimento do indivíduo como as que existem na família e na escola, ou na família e no grupo de amigos.

Um outro nível em que a criança se pode situar é o exossistema, poderá nem estar presente, mas afecta profundamente, como os serviços comunitários, sociais ou educativos de que dispõe a comunidade, ou as condições de trabalho dos seus pais.

São inúmeras as publicações que analisam a influência da televisão – e recentemente também os vídeo jogos na aprendizagem da violência durante a infância (Bryant & Zilman, 1994). Segundo estes, é evidente que a televisão, quer na programação dirigida especialmente a crianças e adolescentes, como a que é dirigida à população adulta, oferece uma frequência excessiva de conteúdos violentos e transmite valores muito contrários à paz e à solidariedade.

Passemos finalmente ao sistema representado pelo círculo exterior: o macrosistema, que corresponde ao contexto distante da criança mas, que através dos restantes níveis sistémicos, influi substancialmente no seu desenvolvimento. Referimo-nos às ideias, crenças, valores, etc., da cultura ou micro cultura em que vive o indivíduo. Por exemplo, pertence a este nível macrosistémico as ideias sobre a forma mais idónea de educar as crianças, dos papéis atribuídos aos sexos, as expectativas e crenças sobre determinadas culturas ou etnias, etc.

3. PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES

3.1 Perspectivas face à violência

A fim de considerar melhor as perspectivas dos professores na compreensão do fenómeno da violência escolar teve-se em consideração os seguintes aspectos: valores do professor; atitudes do professor; “Self” profissional; percepção da eficácia; percepção da competência; o auto-conhecimento do professor; e, por último, mas não menos importante, as etapas da carreira docente, segundo Gonçalves (2000).

Quando se fala em violência na escola fala-se de alguma coisa particularmente perturbador para a generalidade dos professores. A violência perturba os professores, afecta-os emocionalmente, mesmo mais do que os problemas de aprendizagem com que habitualmente também têm que se confrontar. A violência é uma situação em que os professores frequentemente se sentem desconsiderados, desprezados, questionados enquanto pessoas.

Mollo (1986), Meyer (1974) e Carita (1992) sugerem a prevalência de um modelo pedagógico muito centrado na pessoa do professor, nas suas necessidades de consideração e respeito. Por seu lado, Estrela (1986), embora sublinhando a violência como obstrução ao trabalho (a produtividade), não deixa igualmente de referir o impacte da dimensão pessoal na apreensão da situação por parte do professor; a violência seria também qualquer acto que significasse «ataque ao professor», à sua autoridade ou à sua pessoa.

Segundo Carita (1996), *«assim, relativamente à significação da violência, podemos dizer que, quer os professores, quer os alunos, quer as mães, referem como situações de violência sobretudo aquelas que traduzem um questionamento, explícito ou implícito, do professor (da sua pessoa e/ou do seu desempenho de papel), ou que simplesmente põem em causa a qualidade da relação com ele. É assim que os professores se referem às situações em que os alunos são agressivos ou grosseiros para com eles ou em que questionam as suas decisões. Os alunos referem-se à sua falta de respeito pelos “stôres”, ao gozo, ao “fazer coisas que eles não gostam”. Também as mães se referem principalmente a situações em que os alunos não respeitam os professores, gozam com eles ou lhes desobedecem.»*

Quando nos referimos aos comportamentos, não às significações, torna-se porventura mais difícil proceder a uma caracterização mais generalizável do que é a violência, uma vez que é praticamente impossível estabelecer universalmente todos os comportamentos e situações concretas que mereçam essa adjectivação.

Para alguns autores, nomeadamente Hargreaves (1978) a violência seja vista antes de mais como um processo de categorização, de atribuição a alguém ou a uma determinada situação da categoria e violentado. Ou seja, se a categoria «violência» for atribuída à situação. Este processo não é uniformemente protagonizado por professores e alunos, e oferece mesmo variações no mesmo professor consoante as situações.

Assim, a violência escolar não pode ser vista como existindo em si mesma, como uma qualidade inerente ao próprio comportamento, muito pelo contrário, tem que ser compreendida e analisada no contexto da relação pedagógica em que a situação emerge e é categorizada enquanto tal.

É no contexto da relação pedagógica que o professor classifica alguém ou algum acto como sendo violentos e, por conseguinte, é todo o contexto pedagógico que aparece implicado na situação e não apenas o sujeito que praticou um acto.

Quando surgem na sala de aula ou em qualquer outra parte da escola situações que se consideram violentas, é importante reconhecer as possíveis variáveis que intervêm nesse contexto. Neste sentido, o aluno, o currículo, os mediadores (internos e externos) são variáveis possíveis que sustentam as interacções na relação pedagógica (Morgado, 1996).

É todo este contexto que deve ser questionado a fim de se procurar compreender e melhorar a situação.

Todavia, apesar da força de variáveis de natureza mais objectiva é possível que entre os dois protagonistas da cena educativa, ocorram tensões, conflitos, e provavelmente em virtude da sua natureza de estatuto, especialmente ao nível do modo como perspectivam a situação, como a encaram, o que esperam dela, como a interpretam.

Deste modo, os professores têm sentido a necessidade de intervir no sentido de viabilizar um clima relacional que alie ao seu poder estimulante um carácter predominantemente tranquilo, seguro satisfatório.

È, pois útil que o professor se auto-observe para poder proceder a uma auto-análise que, muito provavelmente, lhe permitirá conviver consigo mesmo.

Curwin e Mendler (1987, p.32) referem que *«muitos professores fazem muito pouco por si mesmos antes de enfrentar os alunos»*.

Neste sentido deverão aprender a conhecer-se a fim de se prepararem para algumas situações que os esperam. Ou seja, deverão aprender a conhecer as suas atitudes, o modo como se movem, os gestos, a voz, como se comunicam, a congruência entre as atitudes e as palavras, a capacidade de exprimirem as suas ideias e sentimentos.

Este conhecimento possibilita-lhe reflectir sobre o modo como é percebido pelos alunos bom como a possibilidade de lidar consigo mesmo. E, assim, poderá manipular a ele próprio, isto é, uma das mais importantes variáveis da sala de aula.

3.2 Valores do professor

Os valores fazem parte da área do “self”, caracterizando um dos primeiros elos de permeabilidade estrutural. Na realidade constituem isoladamente ou em estruturas organizadas um aspecto relativamente acessível às influências exteriores.

De acordo com Simões (1994) seja qual for a óptica segundo a qual evidenciamos os valores, segundo uma perspectiva predominante axiológica, filosófica

ou epistemológica, estas adoptam um interesse distintivo no contexto da formação dos professores. Como declara Patrício (1990), é imprescindível não omitir que são os valores que configuram a ideia de homem subjacente a toda a intervenção educativa.

Por outro lado, Simões (1994) salienta muitas vezes, que os valores vão servir de base à orientação selectiva que caracteriza a acção do indivíduo. Assim, o professor vê-se confrontado com a escolha de uma de entre a diversidade de escolhas, igualmente possíveis. Deste modo, afectados na dimensão direcciona que abrange as atitudes, os valores, ajudam, assim, a particularizar não só as disposições ocasionais para actuar, mas também padrões vantajosos de desempenho do sujeito e os estilos e orientações que podem ser excluídos das suas actuações. São conseqüentemente, um dos alicerces indispensáveis através dos quais é intercedida a representação de aspectos internos. De carácter mais complexo e constante possibilitam, interligados, com as atitudes que apoiam, realizar aspectos estruturais do “self” social.

Por serem menos susceptíveis a transformações manifestam-se, com regularidade, estruturados em sistemas que, seja qual for o vínculo que entre si estabelecem, permitem que o sujeito tome uma atitude face aos outros e aos acontecimentos extrínsecos de uma forma que, não sendo inalterável, lhe é singular (Maisonneuve, 1973).

3.3 Atitudes do professor

Na óptica de Simões (1994) as atitudes, tal como os valores, também fazem parte da área do “self” que regula as interações sociais. Podem manifestar um carácter integrador, caracterizam-se por procurarem dar uma resposta real a uma situação concreta, ao criar no sujeito uma determinada postura para agir de uma determinada maneira. Estas por se adequarem a numerosos conteúdos, apreendem certos aspectos cognitivos, afectivos e interpessoais, e constituem uma certa parte de certa forma inconstante e volúvel da disposição do “self”, a qual no seu todo, não é alterado pela modificação das atitudes. No entanto estas, até pela sua maleabilidade, serem extraordinariamente adequadas para favorecer reformulações mais profundas dos modos de pensar ou de actuar do indivíduo.

Similarmente, desempenham, a função de sistematização dos modos com que o sujeito reproduz um certo estilo de actuação. Como os estereótipos ou os preconceitos, são, em geral, um padrão na busca de firmeza individual, aliviando os sujeitos de uma necessidade permanente de agir com prontidão, a partir do nada, desenvolvendo reacções apropriadas a uma determinada situação, pelo que manifesta uma importância evidente em profissões em que a reflexão crítica na acção, a capacidade de resolver problemas e de adaptar dados constantes (Maisonneuve, 1973; Thinès & Lempereur, 1975).

Segundo Harvey (1970), ao modificarmos as atitudes do sujeito, podemos abrir caminho não à renovação mas à concretização em vias identicamente censuráveis ou

impróprias, em que nada alterou de substancial, o que é agravado pelo facto do nível agora atingido se poder tornar mais resistente e sólido à transformação e mais competente em iludir as interferências do exterior.

Por conseguinte, Simões (1994) refere que as atitudes constituem, por exemplo, norteados por sistemas de valores e de crenças, a faceta estratégica configurada por aspectos mais profundos, complexos e persistentes, sendo eles próprios também susceptíveis de transformação, para a qual o influenciar das atitudes pode constituir o primeiro passo.

Entretanto, esta transformação depara-se como uma problemática que não pode ser ignorada e que torna imperativo que os processos educativos procurem transpor este nível. Na realidade, ainda que, devido à sua relativa elasticidade, certificam que o sistema se vá gradualmente modificando em função de interacções com o exterior, estas alterações podem não sair do insignificante e leviano (Simões, 1994).

3.4 “Self” profissional

O interesse e a complexidade da dimensão do “teaching self” surge da transformação social que alterou vivamente o papel dos professores. Perante esta mudança tem-se verificado que estes não têm sabido adaptar-se convenientemente face a esta transformação, principalmente, porque nem sempre lhes foram proporcionadas estratégias adequadas de adaptação à mudança e de formação. Cada vez mais a

definição profissional, assenta na aptidão para lidar com conflitos e gerir a imprevisibilidade, não tendo sido criadas as condições necessárias (Merazzi, 1993).

Perante este panorama Simões (1994) realça a crescente preocupação que no seio da profissão tem conduzido os seus membros a reflectir mais profundamente sobre o seu papel e estatuto social.

O facto de que o professor deixar de ter o monopólio da informação, deixando também de existir unanimidade social sobre os valores e os objectivos da educação, bem como a mudança dos agentes de socialização, designadamente, da família são aspectos que parecem determinar as condições de trabalho no seio da profissão docente.

Contudo, os factores que interferem neste processo são abundantes. Como descrito por Blase (1982), num estudo realizado nos Estados Unidos da América, em que o processo de deterioração de generalidade das aptidões pedagógicas se atribui às condições existentes no exercício da prática da profissão.

Na realidade há que ponderar, por um lado, os factores que actuam directamente sobre o trabalho do docente na sala de aula e, por outro, os factores estruturais ou de contexto que agem indirectamente, reduzindo a eficiência e a motivação do professor.

Ainda que o primeiro grupo seja aquele que os professores mais espontaneamente aceitam como fazendo parte da sua profissão (Fuller & Bown, 1975; Veenman, 1984), do ponto de vista da investigação é o segundo grupo que influi no processo desvalorização da auto-imagem do professor, desencadeando sentimentos de incompetência (White, 1959) e atitudes prejudiciais e, por vezes, uma atribuição

externa da causalidade dos acontecimentos (McIntyre, 1984), na medida em que eles transponham a sua aptidão de acção individual.

Para Simões (1994) nos factores de contexto pode inserir-se a transformação do papel do professor e de outros agentes de socialização a diminuição do apoio que a sociedade oferece aos professores, o aumento de objecção e de contestação do papel docente, as consequências dos programas, dos conhecimentos, das dúvidas sobre os objectivos e, possivelmente o aspecto mais relevante, uma representação contraditória da profissão.

O mesmo autor salienta que muitos são os aspectos da identidade da pessoa tendo em vista a sua função profissional, sendo um dos aspectos que maior modificação acusa durante o decurso de formação inicial, constituindo-se fundamental na diferenciação do “teaching self”.

3.5 Percepção de eficácia

Segundo Borich, Gage & Winne (1986; 1975), previsivelmente, a questão da eficácia dos professores assumiu um tal papel que, nas últimas décadas dos bons resultados educativos obtidos. Em algumas circunstâncias, tornou -se um dos aspectos fundamentais da investigação educacional concernente à formação de professores.

De acordo com Simões (1994) a percepção da eficácia tem sido, frequentemente, identificada como um dos importantes factores responsáveis pela adequação dos professores. A eficácia funda-se, essencialmente, na efectiva obtenção

de resultados educativos. Em vez de ser uma avaliação em termo mais abstractos e prospectivos sobre o que o indivíduo, pressupostamente, será competente, como é o caso da aptidão, refere -se a uma mera competência potencial. Por esta razão, não é de admirar o interesse que provocou, nomeadamente no domínio da avaliação dos bons e maus professores, revestindo-se de numerosas implicações práticas que fundamentam, a abundante investigação que suscitou.

Porém, se não se verificaram progressos significativos no quadro conceptual sobre esta noção, nem sequer sobre a melhor forma de a verificar nas situações concretas de intervenção educativa, principalmente através de instrumentos teoricamente fundamentados e adequados para a sua avaliação, segundo o mesmo autor.

Importa destacar a influência da conceptualização apresentada por Bandura (1977) sobre a eficácia pessoal do “self”. Bandura destaca a importância dos sentimentos resultantes da convicção que cada pessoa é susceptível de construir a seu próprio respeito, como alguém capaz de actuar de modo a obter resultados positivos em relação ao que se propôs realizar. Numerosas escalas terem sido elaboradas para esse efeito e referenciados muitos modelos (Medley, 1982; Braskamp e al., 1984; 1985; Sprinthall e al., 1966), mas Bandura (1977) merece especial destaque como já foi anteriormente referido.

Gibson e Dembo (1984) que criaram uma escala de avaliação da eficácia para auto-administração. Contudo, o contributo desta perspectiva pode ser entendido no que diz respeito ao estabelecimento de uma previsão sobre um determinado indivíduo será

ou não eficaz profissionalmente, bem como pode ser utilizado como instrumento de reflexão sobre a própria eficácia do “teaching self” sendo, neste caso, um factor incentivador dessa mesma eficácia. Segundo estes a extensão do modelo de Bandura (1977) demonstra-se particularmente relevante para a compreensão deste construto.

Desta forma Simões (1994) refere que tal como sucede em relação à auto-percepção da competência, as expectativas negativas sobre a eficácia de cada um acarretam dificuldades concretizar das actuações conducentes aos resultados pretendidos, desencorajando-se o professor, com facilidade, ao mínimo obstáculo com que se depare. Deste modo, a percepção da própria eficácia poder ser, casualmente, desajustada em relação às potencialidades reais do sujeito. O indivíduo pode estar seguro que conseguirá aquilo que não poderá de facto realizar e, inversamente, um outro pode subestimar-se.

3.6 Percepção de competência

Braskamp e outros (1984) afirmam que, têm sido frequentes ao longo do tempo, as interrogações sobre o que é um bom professor, sobre o que asseguraria a capacidade para ensinar e, ainda, prever ou determinar concretamente se um docente será um bom profissional. Apesar da diversidade de teorias e de pesquisas que o tentaram fazer, com certa segurança não se encontrarão respostas fáceis.

Neste sentido, tem servido de fundamento para a construção da sua auto-imagem profissional e para a idealização do que é ser um profissional competente a

concretização prática da actuação profissional de que o professor sente que está a dar prova da sua intervenção junto dos alunos.

Contudo, pode dizer-se que, no final do período de preparação para a docência, cada pessoa manifesta uma capacidade potencial para ensinar que será ou não verdadeiramente actualizada através das suas execuções no futuro, a qual pode ser designada como competência (Medley, 1987). Esta é fundamental para representar a qualidade da sua actuação, apesar de que não possa ser vista autonomamente de outros factores como os ligados às dificuldades e aptidões dos alunos ou os associados ao próprio enquadramento institucional onde decorre o decurso de ensino-aprendizagem, os quais são inerentes aos resultados educativos. O obstáculo de esclarecimento deste domínio surge pelo do facto de serem incalculáveis os factores que condicionam a adaptação do professor.

Consequentemente, a competência fará com que cada um seja apto a ensinar o melhor possível, mesmo em condições menos favoráveis do ponto de vista organizacional ou em que as carências daqueles que ensina dificultem a obtenção dos resultados de aprendizagem pretendidos.

Medley (1985), com base nesta suposição analisou a importância de delimitar sempre o papel referente dos factores mediadores neste complexo processo. No seu entender, conceitos como o de eficácia, competência, eficiência ou “performance”, do professor são aspectos de uma mesma realidade multifacetada, mas que não deixam por isso de ter uma especificidade própria.

Gibson e Dembo (1984) apesar de não negarem o princípio da eficiência do professor depender das variações de eficácia, consideram que é essencial acentuar as convicções que o próprio professor tem sobre as suas capacidades para ensinar os alunos.

De um modo geral, mesmo face a dificuldades evidentes, terão, maior tendência a persistir até conseguir vias alternativas para obter resultados positivos do que os seus colegas cuja auto-percepção da competência seja valorizada (Simões, 1994).

3.7 O auto conhecimento do professor

«Muitos de nós tornamo-nos defensivos e irritados quando confrontados com comportamentos indisciplinados dos alunos e temos dificuldade em olhar-nos criticamente e aos nossos métodos e atitudes.» Charlton, e David (1993, p.4).

Na sala de aula, sendo o professor quem assume a responsabilidade de organização das actividades de ensino-aprendizagem, é lhe também incumbido um papel preponderante no campo relacional que se constrói na classe, servindo de estrutura às actividades e situações aí criadas e desenvolvidas.

Pelo seu estatuto de adulto e poder que detém, o professor é, por outro lado, a pessoa-referência das crianças e jovens com quem trabalha diariamente, exercendo

sobre elas uma influência significativa no seu desenvolvimento quer ao nível pessoal bem como social.

Good e Brophy (1984, p. 134) referem que, de modo geral, se reconhece a grande importância à influência negativa exercida pelos «maus» exemplos no comportamento das crianças e dos jovens, subestimando-se, todavia, a influência positiva dos comportamentos correctos.

Deste modo Bandura (1969, p.77) apresenta algumas variáveis que intervêm no processo de modelagem e que são as seguintes:

1. *Características da situação* – Situações novas ou ambíguas são mais propícias à ocorrência de modelagem, sobretudo no caso de o «modelo» evidenciar segurança, dominando a situação.
2. *Personalidade do modelo* – se os alunos o respeitam, se gostam dele, maior será o seu poder de influência particularmente se houver consistência entre o que diz e o que faz.
3. *Os valores do próprio comportamento* – Os alunos são sensíveis aos valores subjacentes às atitudes do modelo e também à sua eficácia. Quanto mais méritos lhe reconhecerem maior será a propensão para o imitarem.

4. *Intencionalidade e metodicidade* – Com o que o modelo procede constituem *per se* elementos fortemente modeladores, uma vez que possibilitam a criação de situações oportunas, visando deliberadamente o desenvolvimento de atitudes, consideradas úteis.

Carita e Fernandes (1996, p.29) sublinham a importância do professor *«aprender a gerir os seus afectos, o que passa antes de mais pelo reconhecimento dos mesmos, pela tentativa de compreensão das suas motivações, pela necessária distinção entre o sentir e o agir, ou pela aprendizagem da gestão desses afectos, a qual vai a par do aumento de confiança no meu auto conceito»*.

O professor deve tomar consciência do modo como funciona na e com a classe, a fim de gerir eficazmente as relações interpessoais e o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, deverá olhar-se imaginando como os seus alunos o vêem e o impacto que os seus comportamentos têm sobre eles.

2.As etapas da carreira docente

De acordo com Gonçalves (1992), estudos sobre o percurso profissional dos professores centram-se, maioritariamente, no início da carreira ou nos períodos de formação inicial. Tais estudos debruçam-se, sobretudo, em professores do ensino secundário, sendo que muito poucos abrangem os professores do primeiro ciclo do

ensino básico, e menos ainda os educadores de infância com exceção ao estudo de Katz (1972).

Através de um estudo de Gonçalves (2000), de carácter longitudinal, acerca da carreira de professoras do primeiro do ensino básico, foram identificadas cinco fases ou etapas que compõe o seu perfil da carreira (Figura 2).

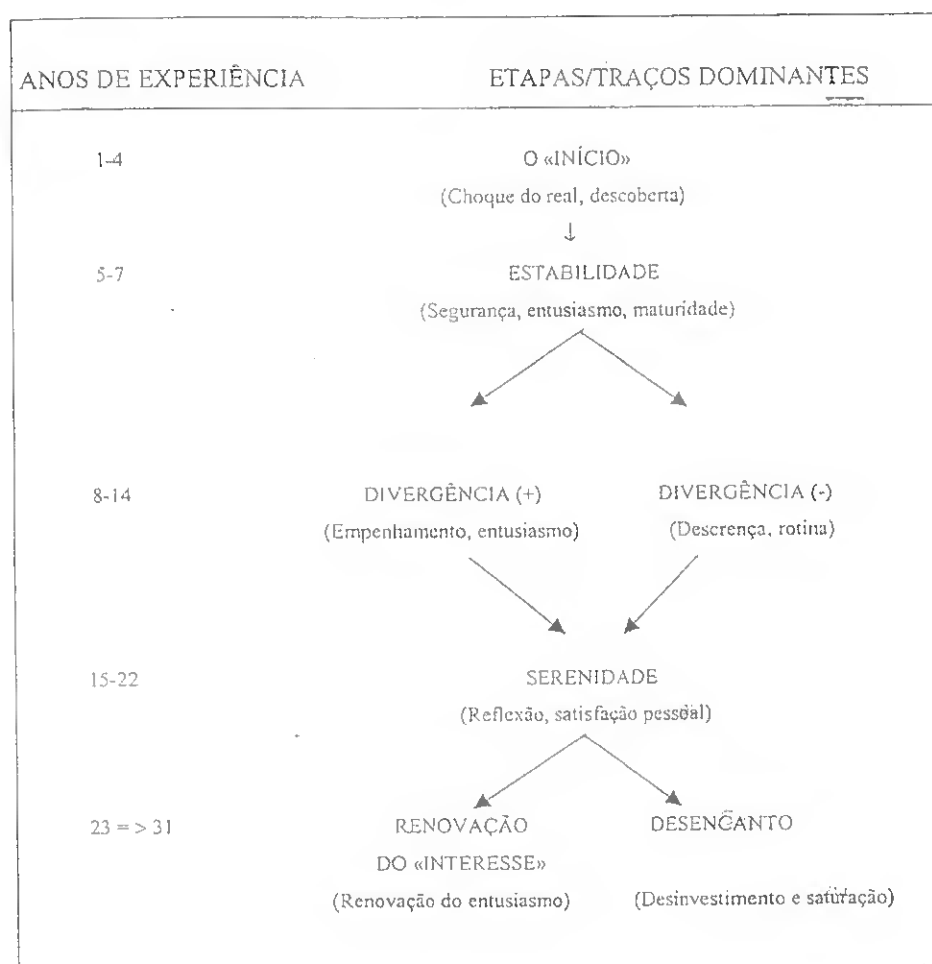


Figura 2: Fases da carreira docente (Gonçalves, 2000; p. 438).

Segundo o modelo apresentado, cada uma dessas fases /etapas caracteriza-se por:

Fase 1: O «Início»

A primeira fase corresponde aos primeiros quatro anos da carreira e caracteriza-se por uma oscilação entre a luta pela “sobrevivência”, como consequência do “*choque do real*”, e o entusiasmo da “*descoberta*” do mundo profissional.

Fase 2: Estabilidade

A segunda fase ou etapa do percurso profissional oscila entre os cinco e os sete anos da carreira, podendo prolongar-se até aos dez anos. Destaca-se por uma afirmação de confiança, como consequência de uma capacidade acrescida na gestão do processo ensino-aprendizagem e pela satisfação e gosto pelo ensino.

Fase 3: Divergência

Esta fase ocorre entre os oito e os catorze anos de serviço e traduz-se numa separação de sentidos (positivo ou negativo) de desenvolvimento da carreira. Em alguns casos contribui para o empenho com que as professoras continuam a investir na carreira, enquanto, noutros, inversamente, se alheiam, caindo na rotina, revelando “*cansaço*” e “*saturação*”.

Fase 4: *Serenidade*

A fase denominada de Serenidade situa-se entre os quinze e os vinte e dois anos de carreira e caracteriza-se por uma *calmia* e por uma capacidade de reflexão e ponderação, determinadas por um processo de “reintoriorização” e pela experiência.

Fase 5: *Renovação do «interesse» e desencanto*

Esta fase é composta pelas docentes em fim de carreira, situa-se entre os vinte e três e os trinta e um e mais anos de serviço e pode manifestar-se de forma divergente, de sentidos opostos. Algumas docentes revelam cansaço, saturação e impaciência na espera pela aposentação, enquanto que outras se mostram entusiasmadas em “reinvestir” na profissão.

4. O LOCUS DE CONTROLE

1. Introdução

“Quando um reforço é percebido pelo sujeito como consequência de alguma acção sua, mas não como sendo inteiramente contingente com essa acção, então, na nossa cultura, diz-se que ele é percebido como o resultado da sorte, do acaso, do destino, da influência de outros poderosos ou como imprevisível em virtude da grande complexidade das forças em jogo. Quando um sujeito interpreta deste modo um acontecimento, diz-se que tem uma crença de controlo externa. Se o sujeito percebe o acontecimento como sendo contingente com o seu próprio comportamento ou com características suas mais ou menos permanentes, então diz-se que tem uma crença de controle interna”. (Rotter, 1966, in Fernande, & Fontaine, 1996, p. 3)

Fundamentalmente, este conceito, introduzido por Rotter (1954), refere-se ao significado que imputamos ao que suceder ou ocorre no mundo que nos rodeia e que nos afecta de alguma maneira. O modelo proposto por este autor destinava -se a perceber as repercussões dos reforços extrínsecos que, numa perspectiva comportamentalista, podem ser relacionados com o que intensifica algumas formas de agir do indivíduo.

Essencialmente, consiste numa síntese de classificação unidimensional que identifica dois pólos de um contínuo que possibilita classificar as pessoas, associando as suas estratégias de concepção do controle dos acontecimentos segundo um tipo interno ou externo (Lefcourt, 1976). Assim, o *locus* de controle pretende, através da percepção causal, conceder um sentido correcto ao que motivou esses acontecimentos, de modo a nortear a nossa intervenção (Simões, 1994).

Segundo Loevinger (1982), em termos de desenvolvimento do ego, o sujeito preocupa-se com estas questões do controle desde os níveis iniciais, sendo o estado auto-protector indicativo da necessidade de conseguir determinar os limites e as regularidades que compreendem o controle interno. Mais tarde, todavia, os níveis conscientes e individualista quando é descoberta a causalidade psicológica, estas traduzem-se numa distorção do controle interno, passando o sujeito injustificadamente e encarar-se como causa fundamental do que sucede, com toda o peso de preocupação e responsabilidade que isso implica.

Aplicada à esfera da educação a teoria da atribuição apresenta-se como uma importante ferramenta que representa um interessante corpo teórico para analisar-se as explicações causais que as pessoas elaboram a respeito dos eventos, e de como essas atribuições causais influenciam as expectativas futuras, o auto conceito e a auto – estima.

Os teóricos da Teoria da Atribuição como Heider (1958) pressupõem que o homem é motivado para descobrir as causas dos eventos e compreender o seu ambiente,

presumem que as relações que estabelecemos (acreditamos), existentes entre o indivíduo e o meio ambiente influenciam a forma como nos comportarmos.

Weiner (Weiner & Kukla, 1970) acredita ainda que as falsas expectativas do professor levam – no a ter comportamentos que influem no desempenho futuro do aluno.

Weiner (1984) defende que, quando avaliamos os comportamentos dos outros, damos mais importância ao esforço do que à habilidade, no caso de determinar punição ou recompensa. Se, em caso de sucesso, atribui-se a sua causa ao esforço, recompensa-se mais o indivíduo do que se o sucesso for atribuído à habilidade. Já, no fracasso, pune-se mais se for atribuído à falta de esforço do que à falta de habilidade.

4.1 Alguns autores importantes na história da teoria da atribuição

4.1.1 Heider

Importa destacar alguns dos autores (Anexo 36) mais importantes na história da teoria da atribuição. Eles são: o Heider, Jones e Davis, Kelley, Jones e Nisbett, Rodrigues, Rotter e Weiner.

Heider é apontado como tendo grande interesse nesta área. Para ele, o homem tem necessidade de descobrir as causas dos acontecimentos e compreender o seu ambiente. Este autor propõe que as nossas acções derivam de causalidade pessoal ou

impessoal. A primeira depende do controle do indivíduo. A segunda está subordinada às forças externas, ao ambiente.

Após Heider, surgem os trabalhos de Jones e Davis. Eles apontam critérios que servem de base para que façamos inferências correspondentes, ou seja, que a relação entre o acto observado e a disposição subjacente que o motivou fique mais nítida. Eles são: a não comunalidade dos efeitos; a relevância hedônica e o personalismo.

4.1.2 Kelley

Kelley diz-nos que quando o comportamento de uma pessoa perante um estímulo possui baixa distinção, alta consistência e baixo consenso, procura-se atribuir o comportamento a causas específicas da pessoa (atribuição interna); quando possui alta distinção, alta consistência e alto consenso, procura-se atribuir causas referentes aos aspectos característicos da entidade em si (atribuição externa).

4.1.3 Jones e Nisbett

Segundo Jones e Nisbett (1972), actores e observadores de uma acção são influenciados por tendências discrepantes nas suas atribuições. Os actores, ao analisarem o seu comportamento, tendem a fazer atribuições situacionais (externas).

Conforme Rodrigues (1984), a baixa distinção e a baixa consistência (terminologia de Kelley, 1967), fazem com que o actor enfatize atribuições externas. O observador, por falta deste conhecimento, tende a atribuir disposições internas para o comportamento da pessoa observada. Como também, do ponto de vista do observador, o comportamento da pessoa é a característica mais saliente (atribuição interna).

4.1.4 Rotter

Em 1966, Rotter define *locus* de controle como a expectativa generalizada de alguém que tem a capacidade de controlar os acontecimentos (reforços) que seguem as suas acções. O *locus* de controle afectaria a expectativa generalizada de resultados quer positivos ou negativos. Ele é interno se o indivíduo percebe os resultados como consequência das suas próprias acções, e externo, se forem percebidos como consequências de factores externos.

4.2 Estudos sobre implicações de causalidade

Piccinini (1988) após arrazoar sobre os fundamentos da teoria da atribuição, exemplifica a importância dos estudos a cerca das atribuições para sucesso e fracasso citando estudos que as relacionam à:

- Motivação para o desempenho (Bar-Tal & Bar-Zohar, 1977, Weiner, 1979; Gordon, 1980);
- Selecção de tarefa (Fyans & Machr, 1979);
- Expectativa de futuro sucesso e fracasso (Forsyth & McMillan, 1981; Chapman, 1984);
- Reacções emocionais (Weiner et al., 1979; Weiner, 1980);
- E sentimento de desamparo (Abramson et al, 1978).

Rodrigues (1984) escreve um artigo no qual descreve estudos onde se pode ter descrições detalhadas de cada tipo, fundamentações teóricas e pesquisadores, com algumas conclusões das suas pesquisas. Dentre os estudos citados por Rodrigues alguns enfocam a atribuição de causalidade a eventos frustradores. Outros investigam as atribuições de causalidade segundo o modelo de actores e observadores. A atribuição de causas a acontecimentos vitimadores representa outra vertente dos estudos, bem como os trabalhos que enfocam *locus* de controle (Rotter, 1966). O último tipo de estudos citado por Rodrigues versa sobre a atribuição da causalidade a eventos de sucesso e fracasso.

Por *locus* de controle, Rodrigues entende os estudos sobre a tipologia de Rotter de pessoas internas e externas, que não devem ser confundidas com *locus* de

causalidade de Weiner (1984) e com a distinção que o mesmo faz entre *locus* e controle.

As pesquisas sobre atribuição de causalidade a situações de sucesso e fracasso baseiam-se principalmente no modelo atribucional de Weiner e seus colaboradores (1972).

Os pressupostos elaborados por Weiner, Frieze, Reed, Rosenbaum (1986) concluem que o empenho das pessoas na realização de uma tarefa depende, em parte, das suas expectativas de sucesso ou fracasso nessa tarefa específica. E, essas expectativas são determinadas em grande parte, pelas atribuições causais que estabelecem para os eventos que se seguiram ao seu comportamento ou de outros. Portanto, as atribuições causais influem nas expectativas e, por conseguinte, na motivação.

“A descoberta de que a motivação e o comportamento estão relacionados com atribuição de causalidade tem importantes implicações para estratégias de intervenção, na medida em que ao se alterar o tipo de atribuição poder-se-á influenciar directamente a motivação para a realização e o futuro desempenho”
(Medway & Venino, 1982, in Piccinini, 1988, p.54).

Weiner (1985) acredita que a teoria da atribuição causal integra o pensamento, o sentimento e a acção. Sempre que um evento positivo ou negativo ocorre, certas emoções acompanham-no (Weiner, 1984, 1985). Se o resultado do evento é mais positivo, sentimos prazer, felicidade, bem-estar, etc. Se é negativo, sentimos tristeza, insatisfação, etc. Estas emoções dependem das características do evento, do resultado, e antecedem e dependem das atribuições.

Rodrigues (1984) confirmou algumas relações entre emoções e categorias atribucionais, como competência, confiança e orgulho perante a atribuição de sucesso à habilidade, e felicidade, orgulho, competência e satisfação quando o sucesso é atribuído ao esforço, embora, nem sempre na mesma percentagem do estudo de Weiner. Porém, não reconheceu algumas relações como: culpa perante atribuição de sucesso à sorte, e incompetência na atribuição de fracasso à habilidade.

4.3 Crenças causais

Weiner postula que, em contextos relacionados com a realização as pessoas atribuem o resultado, sucesso ou fracasso, a determinadas crenças causais. Inicialmente (Weiner *et al.*, 1971) consideraram como causas principais percebidas como sendo responsáveis pelo desempenho a habilidade, o esforço, a dificuldade da tarefa e a sorte. As pessoas tenderiam a explicar os seus desempenhos atribuindo-os à falta ou presença

de habilidade (ou capacidade), à falta de esforço ou ao esforço adequado, à dificuldade ou facilidade da tarefa, e à má ou boa sorte (ou destino).

Os estudos de Frieze (1976), Bar-Tal e Darom (1977) e Cooper e Burger (1978) confirmam o carácter dominante das atribuições à capacidade e ao esforço.

4.4 Dimensões de causalidade

As crenças causais podem ser classificadas segundo factores de semelhança e diferenças das mesmas. E, por ambos tem -se em conta as suas propriedades básicas, sendo possível estabelecer-se dimensões.

Inicialmente, Weiner (1971) propôs um esquema taxionómico para as causas atribuídas ao desempenho positivo ou negativo em situações de realização, estabelecendo duas dimensões: *locus* de controle (interno *versus* externo) e estabilidade (instável *versus* estável). Posteriormente este autor (Weiner, 1984) sustenta que o controlo deve ser considerada a terceira dimensão de causalidade, ficando assim a primeira dimensão denominada *locus* de causalidade tal como este enunciou em oposição ao *locus* de controle de Rotter (1966).

4.5 Locus de causalidade

Nesta dimensão as causas são distribuídas a factores internos ou externos ao indivíduo. Para Weiner (1984) nela estariam incluídas causas como o esforço típico, esforço imediato, habilidade, humor, fadiga e doença como factores internos; e vez do professor, dificuldade da tarefa, sorte e ajuda não usual de outros como causa externas.

A atribuição para causas de fracasso ou sucesso a factores internos ou externos propiciam fortes reacções emocionais, conforme já visto, com reflexos na auto-estima. Assim, atribuições de capacidade e esforço para sucesso aliciam sentimentos de orgulho, competência e satisfação. Atribuições de capacidade e esforço para fracasso aliciam sentimentos de incompetência e vergonha. Para Weiner, a auto-estima e a expectativa de desempenho futuro interferem no desempenho de realização.

4.6 Estabilidade

Esta dimensão define as causas em estáveis (invariantes) e instáveis (variantes), sob a forma de um *continuum*. Assim, habilidade, esforço típico, diligência do professor, família, dificuldades das tarefas, etc, podem ser vistos como relativamente estáveis; esforço imediato, humor, fadiga, doenças, ajuda não usual de outros, sorte, etc, podem ser vistos como mais instáveis.

Para Weiner (1984) essa dimensão tem uma influência especial nas alterações das expectativas de desempenho futuro. Atribuições causais após o sucesso a factores

estáveis produzem acréscimos nas expectativas de sucesso futuro, e decréscimos nas expectativas após fracasso.

“O fracasso que é atribuído à pouca habilidade ou à dificuldade de uma tarefa diminui a expectativa de sucesso futuro mais do que o fracasso que é atribuído a má sorte, humor ou falta de esforço imediato. De maneira similar, o sucesso atribuído à boa sorte ou ao esforço dispendido resulta em menores acréscimos na expectativa subjectiva de sucesso futuro na tarefa do que ao sucesso atribuído à alta habilidade ou à facilidade da tarefa”. (Weiner, 1984, p. 5).

Quanto ao aspecto afectivo, a atribuição de causas estáveis ao fracasso, como a habilidade e dificuldade da tarefa podem suscitar emoções de falta de confiança e desânimo. Atribuição de causas estáveis como habilidade e esforço típico para sucesso podem suscitar confiança.

4.7 Controlabilidade

Esta dimensão consiste em perceber se a causa atribuída é controlável ou não. Causas como habilidade, dificuldade da tarefa, sorte, empenho do professor e ajuda dos outros seriam vistas como incontroláveis pelo sujeito. Porém, a ajuda dos outros e o empenho do professor são controláveis, só que não pelo aluno. A dificuldade da tarefa, sorte, habilidade, humor, fadiga e doença são vistos como incontroláveis.

A dimensão de controlo está associada a emoções como, gratidão em caso de sucesso atribuído à ajuda de outros, e raiva em caso de insucesso em função de interferência externa. Esta dimensão também está associada a emoções de vergonha e culpa em caso de fracasso. O indivíduo vivência ainda a emoção de orgulho se atribuir o seu sucesso a causas controláveis por si próprio (exemplo: esforço).

A percepção do aluno de se sentir no controle de sua própria aprendizagem parece estar relacionada à escolha de tarefas académicas mais difíceis, exercer mais esforço e persistir por mais tempo no trabalho escolar (Weiner, 1994; Schemk, 1996).

5. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA EM ESTUDO

5.1 Enquadramento sócio-geográfico

Albufeira, antiga vila, passou a cidade em 1998 (Anexo 11). É sede de um concelho formado por cinco freguesias – Albufeira, Ferreiras, Guia, Olhos d'Água e Paderne – num total de 209,24 Km² e cerca de 30 km de litoral, pertencente ao Distrito de Faro, no Algarve.

A cidade de Albufeira conta com uma população residente de cerca de 24 409 habitantes, muitos deles oriundos de outros países e de outras regiões de Portugal. O número de habitantes do concelho é de 31 543.

Os usos e costumes da população têm sofrido alterações por influência dos milhares de estrangeiros que anualmente nos visitam ou aqui residem.

Os habitantes dedicam-se na sua grande maioria à indústria hoteleira, Serviços Públicos e Construção Civil. É uma cidade de muitos Serviços (Anexo 33).

Albufeira é uma povoação (Anexo 18 e Anexo 24) com tradições piscatórias, actividade que tem vindo a perder expressão económica devido à carência de infra-estruturas (Anexo 33).

É uma cidade com algumas estruturas de natureza cultural (Anexo 24) e educativa (Anexo 25), que desenvolvem, ao longo do ano, vários eventos culturais.

5.2 Escola do primeiro ciclo do Ensino Básico n.º2 – Caliços em Albufeira

O Agrupamento é constituído por duas instituições, a Escola E.B.1 Albufeira n.º2 – Caliços (Anexo 10) e o Jardim-de-infância de Albufeira.

Estes estabelecimentos de ensino, ficam situados numa zona residencial nova (Anexo 9), localizada na periferia da cidade, distando poucos metros da sub-estação da E.D.P., próximos da Escola Secundária de Albufeira, do Posto da G.N.R., da Brigada de Trânsito, do Mercado Municipal e da Escola de Trânsito.

A Escola é constituída por dois blocos com seis salas de aula (Anexo 10) cada um, um centro de recursos, uma sala de reuniões, uma sala destinada à biblioteca, uma sala para gabinete médico, uma secretaria, uma sala destinada ao conselho executivo, um refeitório e respectiva cozinha, várias casas de banho, arrecadações, um ATL à responsabilidade da Câmara Municipal de Albufeira., um ginásio, corredores e espaços interiores e exteriores (relvados, cimentados, parque infantil, campo de futebol...).

A população escolar (Anexo 7) pode agrupar-se em três grupos diferentes: os alunos, o pessoal docente e o pessoal não docente.

A comunidade educativa (Anexo 8, Anexo 9, Anexo 20 e Anexo 22) deste Agrupamento funciona em regime de autonomia (Anexo 21), como agrupamento horizontal.

A escola dispõe, ainda, da colaboração de diversas instituições (Anexo 26) e possui vários materiais (Anexo 23) que pode ser requisitado e utilizado por todos os docentes e está devidamente inventariado.

Os recursos financeiros deste Agrupamento são provenientes do Orçamento Geral do Estado, através do Gabinete de Gestão Financeira, da Câmara Municipal e da Junta de Freguesia de Albufeira, de donativos e de algumas verbas obtidas pelo Agrupamento, através dos projectos do lanche escolar, do jornal escolar, do programa Sócrates e de outros, que tragam benefícios económicos para o mesmo.

Os apoios educativos funcionam em colaboração com as estruturas de orientação educativa, órgãos de gestão e coordenação pedagógica para despistar, detectar e apoiar casos graves de alunos que manifestem dificuldades, no processo ensino – aprendizagem, ao longo da escolaridade.

O Agrupamento dispõe de serviços de psicologia e orientação.

Os alunos carenciados, da escola beneficiam de subsídio de estudo, dado pela Câmara Municipal de Albufeira. Aos alunos em situação de maior carência, a escola fornece, gratuitamente, um lanche, constituído por sandes.

Os pais e encarregados de educação, dos dois estabelecimentos de ensino, são atendidos individual e quinzenalmente (Anexo 26) de acordo com calendarização estabelecida e divulgada, no início de cada ano lectivo.

Foram diagnosticadas, por toda a comunidade educativa, algumas áreas problemáticas (Anexo 29), por exemplo, a existência de um número elevado de alunos, nos dois estabelecimentos de ensino e um número insuficiente de pessoal não docente, na escola do primeiro ciclo. Por outro lado, são exemplo de áreas de sucesso (Anexo 30) a existência de uma biblioteca, inserida na rede nacional de bibliotecas escolares,

com duas professoras destacadas, a tempo inteiro e a existência de um bufete escolar, que fornece uma sandes, gratuitamente, às crianças carenciadas.

A partir do diagnóstico da realidade da nossa comunidade escolar e com base no levantamento das áreas de sucesso, das áreas problemáticas e da reflexão feita sobre estas referências, o Projecto Educativo (Anexo 31) deste Agrupamento tem, como tema central “**SER CIDADÃO**”.

No âmbito do Projecto Curricular de Escola (Anexo 32), procedeu-se ao levantamento dos problemas / necessidades existentes na escola do primeiro ciclo do Ensino Básico de Albufeira nº 2 – Caliços. Desse levantamento verificou-se, essencialmente, que os alunos revelam falta de conhecimento e cumprimento de regras cívicas, nomeadamente a nível de comportamentos e atitudes perante os outros e o meio ambiente, apresentando os seguintes comportamentos: desrespeito pelos espaços físicos internos e externos; desvalorização das relações pessoais e sociais; desvalorização dos momentos de silêncio; desvalorização do material didáctico e mobiliário e falta de sensibilização para a preservação do meio ambiente.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

1. ESTUDO DE CASO

1.1 Principais abordagens

«Que é frequentemente considerado como um tipo de abordagem intuitiva, derivada da observação participante e usando toda a sorte de documentos pessoais como diários, cartas, autobiografias, etc., sem um plano de amostragem adequado ou verificação de vício e distorções resultantes de pontos de vista pessoais sobre a realidade social». Goode e Hatt (1979: 421-432)

Goode e Hatt (1979: 421-432) afirmam que o estudo caso *«não é, portanto, uma técnica específica mas sim um meio de organizar os dados sociais preservando o carácter unitário do objecto social estudado»*. Constitui assim *«uma abordagem que considera qualquer unidade social como um todo»*. Contudo, *«nem o estudo do caso e nem qualquer outra técnica pode ser caracterizada como análise do indivíduo em toda a sua unicidade»*.

Segundo Stenhouse (1985) a metodologia do estudo caso envolve a recolha e tratamento de dados sobre um ou mais casos, bem como a preparação e a respectiva apresentação.

Por seu turno, para Hébert e outros (1994: 169-170), o estudo caso caracteriza-se, ainda, pelo facto de reunir informações tão numerosas e *“tão pormenorizadas*

quanto possível”, que permitam abranger a situação na sua totalidade, correspondendo a um campo de investigação o menos construído (portanto o mais real), o menos limitado(portanto o mais aberto) e o menos manipulável (portanto o menos controlado) que seja possível.

Também Cohen e Manion (1990) afirmam que as dimensões interpretativas e subjectivas inerentes a uma abordagem qualitativa não devem ser contrapostas ao paradigma científico experimental, devendo, por um lado, realçar-se o seu carácter complementar e, por outro, a sua particular adequação para a exploração dos dados mediante a utilização dos estudos caso.

Na óptica de Hébert e outros (1994: 177), *«para que as hipóteses de sucesso aumentem, dever-se-ão conjugar todas as abordagens de estudo possíveis incluindo assim, sempre que possível, investigações do tipo quantitativo e qualitativo, sem negligenciar outras ópticas como a investigação-acção e a perspectivação multidisciplinar da problemática em estudo»*.

Um outro aspecto a ter em conta diz respeito ao facto dos indivíduos não existirem independentemente das circunstâncias externas que os contextualizam. A este propósito, Adelman e Kemp (1995: 133), concluem que *«os estudos de caso permitem relatos pormenorizados e autênticos de um fenómeno no seu contexto, evitando a fragmentação da investigação experimental, o carácter geral do inquérito e as limitações descritivas das estatísticas»* o que contribui para um conhecimento fidedigno dos objectos de estudo.

De acordo com Bell (1997), o investigador identifica o caso que ambiciona estudar, observa, questiona e estuda, selecciona a área a estudar, analisa os dados minuciosamente e decide qual o material que irá apresentar no relatório final. No seu entender, o mérito de um estudo de caso não depende tanto da sua possibilidade de ser generalizado a outras situações análogas mas, do facto de ser relatado, de modo suficientemente pormenorizado, para permitir que alguém que trabalhe numa situação semelhante possa fundamentar as tomadas de decisão com base no estudo. Por conseguinte, o facto de poder ser relatado com suficiente clareza parece mais importante do que a possibilidade de ser eventualmente generalizado.

2. Fundamentação da opção pelo desenho metodológico

O presente estudo utilizou uma metodologia descritiva mista, qualitativa-quantitativa, a qual privilegiou uma abordagem do tipo qualitativo, sem desconceituar, contudo, a importância que para esta tem também os dados de natureza quantitativa, que consolidam as inferências empíricas com um rigor científico que confere maior transparência aos dados obtidos.

Na opinião de Brewer e Hunter (1989), a primordial virtualidade demonstrada nas investigações de carácter múltiplo, ou seja, com um desenho metodológico misto, compõe-se em abordar o problema de pesquisa com um reservatório de métodos que facilitam a descoberta e, por conseguinte, colmatar possíveis fragilidades encontradas.

A opção metodológica tomada parece-me justificar-se pelo facto de considerar que uma metodologia descritiva de carácter múltiplo, em que as diferentes estratégias não se rejeitam mutuamente, possibilitando adquirir um maior rigor através da triangulação dos resultados, conseguida a partir de uma análise mista. Nestas circunstâncias, nas situações em que os dados se apresentam convergentes, poder-se – à confirmar qualquer descoberta que a pesquisa procure apreender, com uma margem de segurança maior (Brewer & Hunter, 1989; Patton, 1990; Simões, 1996).

Certamente, como atesta Bardin (1995: 114-115), enquanto a abordagem quantitativa se fundamenta na frequência de aparição de certos elementos da mensagem, a abordagem não-quantitativa, socorre-se a indicadores não frequências passíveis de consentir inferências. Daí que, a seu ver, a análise qualitativa oferece determinadas características particulares, sendo válida, sobretudo, *«na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais»*.

Conforme Brewer e Hunter (1989) atestam não se exclui a possibilidade de errar ou de estar a fornecer uma interpretação desajustada, nem se descarta, por outro lado, a hipótese de se estar perto da verdade, servindo-se de procedimentos que asseguram uma maior proximidade dessa verdade.

Conclui-se assim que a grande vantagem da metodologia quase -experimental se resume em impulsionar a construção do conhecimento consolidada sobre dois valores fundamentais: o da humildade e o da confiança.

Consideramos que na nossa procura de respostas para os problemas de pesquisa será necessário recorrermos a diversificados estilos de informação. Deste modo, conforme foi referido anteriormente, consideramos a metodologia múltipla como sendo mais vantajosa pelo facto de permitir aliar a uma base empírica firme, uma consistente fundamentação teórica, baseada em factos cientificamente comprovados, contribuindo igualmente, através do cruzamento de várias fontes, para dar consistência, reforço e rigor à pesquisa e aumentando a validade dos resultados obtidos.

Por outro lado, consideramos que a articulação de diversas metodologias possibilita uma melhor e mais adequada recolha de informação, conclusões mais significativas e, presumivelmente, uma maior credibilidade quanto à possibilidade de averiguação dos resultados, isto porque, julgamos que nenhum método, por si só, é completo ou perfeito.

Foi neste sentido que recorreremos a este tipo de metodologia que preconiza o recurso a incontáveis métodos de recolha de dados: questionário, entrevistas, análise de documentos, notas de campo, entre outros, cujo cruzamento certamente contribuirá para um equilíbrio adequado entre a procura da maior informação possível a partir dos dados, sem que se percamos o rigor.

3. Opções pelo campo de estudo e sua fundamentação

«A melhor escola é a que se supera, a que nos dá potencialidades para ir mais além, a que nos abre ao exterior; por isso a pior escola será a que nos sobreprotege no seu micro-clima natural fechado e nos impede sair dela, porque o exterior é percebido como o lugar da insegurança inadmissível». Badillo (1995, p.139)

A violência figura, hoje, entre as principais preocupações públicas da nossa sociedade. Naturalmente, a escola, enquanto lugar de confluência dos mais diversos grupos e movimentos sociais, não fica imune a esta problemática. Foi neste contexto, que o campo de estudo, uma escola do primeiro ciclo do Ensino Básico em Albufeira, assim como em muitas outras do país, tenha sido a escolhida para realizar esta investigação. O questionário foi remetido a cinquenta alunos dessa escola do primeiro ciclo do ensino básico de Albufeira (Escola do primeiro ciclo do Ensino Básico n.º 2 Caliços em Albufeira), foram, ainda realizadas entrevistas e um questionário aos mesmos.

Na realidade, o número de sujeitos da amostra corresponde a vinte professores da escola, e a cinquenta alunos que no ano anterior tinham frequentado este

estabelecimento de ensino. Este estudo só foi possível graças à disponibilidade e colaboração dos sujeitos que nele participaram.

Apesar da escola “alvo” ser constituída na sua totalidade por cinco turmas, todos eles informados da presente investigação, o campo de estudo abrange apenas alunos de algumas turmas, isto é, a escolha dos sujeitos prendia-se com um critério, ou seja, os alunos deveriam ser capazes de ler e responder sozinhos aos questionários.

De salientar ainda que, no que respeita à autorização do órgão de gestão da escola em causa, para que os alunos pudessem responder aos referidos questionários, e para que os professores pudessem colaborar, foi de imediato positiva.

4. População escolar

Os alunos são provenientes, na sua maioria, de um meio sócio-económico médio baixo. Existem, no entanto, vários casos de pobreza, remediados pelos auxílios económicos para estudantes, dados pela Autarquia. Há um elevado número de crianças oriundas de outros Países (destacando-se do Brasil, PALOP’S e Países do Leste Europeu) e de etnia cigana (Anexo 19 e Anexo 20).

Os pais trabalham, sobretudo, na hotelaria e restauração, serviços, construção civil e prestação de serviços domésticos. As crianças, fora do horário escolar, ficam em infantários ou amas e outras sozinhas em casa, pois a maioria dos pais não têm familiares para os acompanhar nos tempos livres, enquanto trabalham. A escola tenta

contribuir para a solução deste problema com o projecto de animadores de tempos livres nas escolas.

De uma maneira geral, existe pouco acompanhamento da acção educativa, por parte dos Pais.

Um elevado número de alunos relaciona-se com os colegas e adultos manifestando agressividade, desrespeito, insultos e revelando muita falta de companheirismo e amizade.

A situação profissional do corpo docente da escola divide-se conforme o quadro a que pertencem, havendo muita mobilidade de professores, todos os anos lectivos. Muitos dos docentes são oriundos de outras zonas do país ou de outras localidades do distrito. Alguns permanecem na escola apenas um ano lectivo, outros vão continuando a leccionar noutros anos, residindo, na época lectiva, em casas/quartos alugados ou deslocando-se, diariamente, para as suas casas, em transporte particular ou público. Os professores de apoio educativo (quadro 46) são insuficientes para o número elevado de alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem.

O pessoal não docente, auxiliares de acção educativa e pessoal administrativo, não são todos efectivos mas trabalham, na sua maioria, há vários anos, na escola.

O número de auxiliares de acção educativa é insuficiente para dar resposta às necessidades, de vária ordem, que a mesma apresenta. O conselho executivo tenta minimizar essa falha com a contratação, com autorização da direcção regional, de tarefas e pessoal do centro de emprego.

5. Amostra

A investigação abrange cinquenta alunos do primeiro ciclo, não obstante, muitos outros foram contactados no sentido de procederem ao preenchimento do questionário elaborado. Contudo, como já foi mencionado, nem todos puderam fazê-lo dado que não preenchiam o requisito necessário – ler e responder sozinhos ao questionário elaborado.

A amostra corresponde a cerca do 30% do universo. Na verdade, no primeiro contacto com a escola acerca do número de alunos a frequentar o estabelecimento de ensino em estudo (Anexo 48), permitiu de imediato constatar que seria possível encontrar o número de sujeitos necessários para a pesquisa em causa.

Com efeito, como refere Rossi (2000: 1974), *«em qualquer trabalho de investigação, seja qual for o método empregue, a fase preliminar consiste em formular as hipóteses, escolher as variáveis e operacionalizá-las, constituir a amostra, escolher os instrumentos e as situações de avaliação mais adequada à questão colocada, uma vez que é de todas as escolhas que depende a avaliação das hipóteses e a generalização dos resultados.*

6. Contexto da investigação

Tomando em consideração o tempo e recursos disponíveis, procedeu-se à recolha da informação, tendo em conta os critérios apontados. Nesta conformidade,

apresentou-se para o presente estudo, como a alternativa exequível, o recurso à estratégia por amostragem.

Neste estudo para obter os dados relativos à população alvo, para o cálculo da amostra representativa, recorreu-se à base de dados da escola em estudo, a escola do primeiro ciclo do Ensino Básico nº 2-Caliços em Albufeira, com a devida autorização do conselho executivo, no que se refere ao ano de 2004/05.

De acordo com os dados fornecidos, estimou-se o número mínimo de professores e alunos necessários para a obtenção de uma amostra representativa de professores e alunos.

A amostra foi escolhida aleatoriamente, obedecendo apenas a um requisito no caso dos questionados, pois como já foi referido anteriormente, os alunos seleccionados para o grupo experimental deveriam saber ler e responder sozinhos ao questionário. Sendo assim, a amostra foi constituída por cinquenta alunos dos dois sexos, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos, integrados em várias turmas do segundo ao quarto ano de escolaridade na escola onde foi realizado o estudo.

Ainda, para a construção do modelo de amostragem, assumiu-se também o número total de vinte professores, com funções educativas distintas na escola, tomando como unidade de análise a escola e cinquenta, por se tornar inviável trabalhar com a totalidade da população.

7. Instrumentos

No que respeita à investigação, de carácter exploratório, desenvolveu-se através de: questionário aos alunos; entrevista e escala de *Locus* de controle aos professores.

No que concerne ao questionário, o investigador não manipulou qualquer variável e todos os dados relacionados com o estudo foram recolhidos simultaneamente (Bryman e Cramer, 1992).

O recurso ao questionário tornou-se necessário na medida em que, através deste estudo, se pretendeu analisar e compreender como os alunos encaram a violência e em que situações reconhecem a sua existência e a sua gravidade. Por sua vez, a entrevista surgiu como instrumento indispensável na recolha de testemunhos dos professores face à violência na escola em estudo.

7.1. Questionário

O instrumento de recolha de informação dos alunos, inquirido por questionário (Anexo 2) foi uma adaptação do questionário de Garcia, Fernández & Ruiz Ortega (1999). O esquema de análise utilizado foi com base em análise estatística através do programa SPSS.

Tendo em vista a sua validação e adequação à realidade social tratada, o instrumento foi submetido a um pré-teste. O pré-teste foi aplicado a uma amostra de quinze indivíduos, com características semelhantes aos da amostra final para que, tanto quanto possível, as suas dúvidas expressas se aproximassem das, hipoteticamente,

suscitadas pela população real e assim proceder à reestruturação e ajuste do questionário, à realidade social a que se destinava.

O questionário (Anexo 3) teve como alvo cinquenta alunos de diversas turmas, de anos de escolaridade diferentes, do segundo ao quarto ano..

Na opinião de Tuckman (2000: 320), *«os investigadores utilizam os questionários para transformar em dados a informação directamente comunicada por uma pessoa (sujeito). O sue papel principal consiste em tornar possível «medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e o que não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças)».*

Na presente investigação, utilizei o questionário nos alunos essencialmente para descrever os sujeitos quanto à sua identificação pessoal e à respectiva situação escolar e ambiental na escola, tentando encontrar categorias que se enquadrassem apesar das diferenças inerentes a cada indivíduo, cujas características serviram de base à pesquisa em causa.

Neste sentido, o instrumento de recolha de dados utilizado nos alunos consta de uma adaptação do questionário de Garcia, Fernández e Ruiz Ortega (1999) e consiste em dois blocos. O primeiro bloco refere-se a dados que permitem conhecer melhor, a nível pessoal, o aluno e o segundo bloco visa compreender o sentimento do aluno em casa e na escola e, por sua vez, verificar se este já foi vítima de violência na sua escola.

Com o cruzamento destes dados e com as restantes informações recolhidas será possível fazer um cruzamento de informações e verificar se a escola em estudo é

considerada, ou não, pelos seus agentes principais (professores e alunos) violenta ou não.

Na versão final, depois da adaptação efectuada, o instrumento ficou organizado em cinco partes, como se sita:

BLOCO I – Tinha como objectivo solicitar a cada indivíduo um conjunto de informações sobre si próprio e era constituída por questões que o caracterizavam nos seguintes aspectos: a) ano de escolaridade, B) sexo, C) idade, D) data de nascimento, E) profissão e habilitações académicas os pais. Algumas destas perguntas foram apresentadas de forma fechada, disponibilizando-se dois critérios de resposta: por exemplo – alternativa menino/menina ou quatro critérios de resposta: por exemplo – 1.º/2.º/3.º/4.º (Anexo 2).

BLOCO II – concebido de forma a obter informações sobre com quem vive o aluno; como se sente em casa; como se sente na escola; se já sentiu medo de ir à escola; qual o motivo desse medo; quantos bons amigos tem; como se sente pela forma que os professores o tratam; se já ficou sozinho no recreio alguma vez; se desde que a escola começou já sentiu que os teus colegas não queriam estar na sua companhia;

No **BLOCO II** do questionário, o tipo de questões foram idênticas ao bloco anterior, quanto ao conteúdo, forma e critério e destinou-se a avaliar se desde que a

escola começou algum dos seus colegas o tratou mal; de onde são os colegas que se metem com ele; se é um menino ou uma é uma menina; em que lugares da escola se metem com o aluno; se costumas contar a alguém o que se passa; se quando algum colega lhe faz mal quem é que o costuma ajudar; se ele trata mal algum colega; se tratar mal alguém na escola o que fazem os seus colegas e o que acha sobre os meninos (as) fazerem mal aos colegas.

Apesar da dispersão da população inquirida pelas diversas salas e anos de escolaridade, dos inexistentes recursos financeiros e do pouco tempo disponível, preferiu-se entregar e recolher pessoalmente os instrumentos de recolha de informação. Utilizou-se esta estratégia a fim de maximizar a percentagem de questionários devolvidos.

De salientar, que os questionários foram entregues aos docentes dos alunos questionados após o consentimento do órgão de gestão da escola (Anexo 4) e clarificação do contributo dos alunos para a realização deste estudo.

Os questionários codificados e acompanhados por uma carta de recomendação, foram entregues directamente aos docentes dos alunos questionados. Oito dias depois, foi feito um primeiro contacto com o intuito de recolher os questionários.

Casos houve em que os questionários não tinham sido preenchidos e aproveitou-se a oportunidade para novamente explicar o interesse do estudo e agendar novos contactos. O volume total de respostas situou-se nos 90%.

7.2 Entrevista

No desenvolvimento do estudo, utilizou-se uma entrevista (Anexo 1) aos docentes que compreendia três blocos (quadro II). Um primeiro bloco que corresponde à legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a. O segundo bloco diz respeito ao conhecimento da história pessoal e profissional do/a docente e, finalmente, o terceiro bloco refere-se às impressões sobre a violência escolar.

Sintetizando, o quadro seguinte (quadro II) sintetiza os três blocos da entrevista.

DESIGNAÇÃO DOS BLOCOS
BLOCO A - Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a.
BLOCO B - Conhecimento da história pessoal do/a docente. - Conhecimento da história profissional do/a docente.
BLOCO C - Impressões sobre a Violência Escolar

Quadro II – Designação dos blocos da entrevista

Deste modo, a entrevista privilegiou a recolha de informações em vinte professores que exercem funções, em contextos educativos diversificados, na escola. Esta procurou atingir os seguintes objectivos específicos conforme apresentados no quadro seguinte(quadro III:

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS
- Legitimar o/entrevistado/a. - Motivar o/a entrevistado/a.
- Conhecer o/a docente do ponto de vista pessoal. - Conhecer a razão da sua escolha profissional. - Conhecer o seu percurso profissional.
- Colher algumas impressões sobre a Violência Escolar. - Identificar as acções tomadas. - Conhecer estratégias curriculares desenvolvidas. - Conhecer a sua opinião sobre o que poderá ser feito no “combate” à Violência Escolar. - Conhecer soluções do ponto de vista pessoal do/a docente.

Quadro III – Objectivos específicos da entrevista

Na opinião de Goode e Hatt (1979: 398), «*na pesquisa moderna deve rejeitar como uma falsa dicotomia a separação entre estudos “qualitativos” e “quantitativos”, ou entre pontos de vista “estatísticos” e “não estatísticos”*» uma vez que o uso da matemática «*não garante o rigor da prova mais do que o uso do insight garante a significância da pesquisa*».

Hébert e outros (1994: 175) partilham a opinião de que, no desenho de metodologias qualitativas, «certos investigadores afirmam não existir oposição radical, mas sim um *continuum*, entre as diversas abordagens nas ciências humanas, enquanto

outros tomam o partido de uma distinção dicotómica entre abordagens qualitativas e quantitativas.

Também Bruner, em 1986, criticava a prossecução demasiada estrita do rigor na pesquisa da abordagem experimentalista, uma vez que aspectos como a complexidade do pensamento e da inteligência humana não podem ser reproduzidos em condições demasiado controladas, beneficiando por isso do concurso de abordagens qualitativas.

A este propósito Simões e outros (1994: 90), concluem que a investigação educativa *«deve assumir a possibilidade de contribuir para diluir alguns dogmas epistemológicos que se vêm instalando dentro dos seus domínios, em particular na artificial e perigosa oposição que se coloca entre modelos quantitativos e qualitativos»*.

Num trabalho desta natureza, como é óbvio, dificilmente, se conseguiriam estudar todos os factores que influenciam o professor na construção das suas perspectivas/representações acerca de um contexto escolar violento, no entanto tomou-se como referência os seguintes modelos teóricos conforme mostra o quadro seguinte:

Modelos Teóricos	Variáveis
<i>Simões (1994)</i>	Perspectivas dos professores
	Valores do professor
	Atitudes do professor
	“Self” profissional
	Percepção de Eficácia
<i>Sprinthall e outros (1966)</i> <i>Bandura (1969)</i> <i>Braskamp e outros (1984)</i> <i>Medley (1982; 1985)</i>	Percepção de competência
	O auto conhecimento do professor
<i>Gonçalves (2000)</i>	Fases da Carreira Docente

Quadro IV – Modelos teóricos

Assumiram-se, como essenciais para análise, nesta investigação aspectos de natureza pessoal dos professores, designadamente, complexidade conceptual, *locus* de controlo e atribuição causal, enquanto sistemas orientadores nas atitudes e comportamentos dos indivíduos.

Subsequentemente, tomada a opção metodológica do estudo e as questões de pesquisa como essenciais para o estudo, procedeu-se a uma revisão bibliográfica, em trabalhos realizados pela comunidade educativa nesta área.

A revisão da literatura, no que respeita às necessidades educativas especiais caracteriza-se por um vasto leque de documentação nacional e internacional que

constituíram pontos de partida estratégicos e proporcionaram uma reflexão sobre a temática.

A reflexão dos docentes participantes neste estudo, ou seja, o mero fenómeno participativo em estudos como este é, por si só, no meu ponto de vista, uma mais valia para que os professores envolvidos tenham uma postura diferente onde há lugar para mecanismos de partilha-aprendizagem e não um “...mero receptáculo de informação...” (Gonçalves, 1990, p.55, in Noesis).

Na mesma linha e, para conceptualizar as noções de violência física ou moral, seguiu-se uma revisão da literatura sobre os referidos conceitos que constituem uma discussão clássica da psicologia, dentro das lógicas do inato e do adquirido e da sua influência na personalidade dos indivíduos.

O quadro conceptual definido permitiu a assumpção destes conceitos como marcos teóricos orientadores, no desenvolvimento do estudo, por se tratar de uma profissão peculiar, professor, onde a atitude e desempenhos carismáticos dos docentes, se encontram dependentes do conhecimento de si próprio e da relação intrínseca estabelecida com as suas próprias crenças (Sprintall e Sprintall, 1993). A Autoconfiança, o auto-controlo, o equilíbrio são determinantes evidentes de uma atmosfera de cooperação que evitarão um auto-conceito inseguro da parte do professor.

7.3 Locus de controle

A escala de *locus* de controle utilizada, foi uma adaptação da escala utilizada por Simões (1996), que consistia na atribuição a cada frase de uma ligação com um controle de tipo interno ou externo.

Tal como nos questionários distribuídos pelos alunos os questionários entregues aos docentes só foram entregues após o consentimento do órgão de gestão da escola e clarificação do contributo dos docentes para a realização deste estudo.

Os questionários foram codificados e acompanhados por uma carta de recomendação, foram entregues directamente aos docentes que anteriormente haviam sido entrevistados. O período que decorreu da entrevista e do preenchimento dos questionários foi de uma semana. Oito dias depois, foi feito um primeiro contacto com o intuito de recolher os questionários.

Na tarefa utilizada pediu-se aos sujeitos que revelasse o seu grau de concordância numa escala de quatro categorias:

- 1.ª Categoria: “concordo completamente”;
- 2.ª Categoria: “concordo em parte”;
- 3.ª Categoria: “discordo em parte”;
- 4.ª Categoria: “discordo completamente”.

Coll e outros (2000) defendem que os padrões de atribuição que mais favorecem a aprendizagem são aqueles nos quais a pessoa atribui a causas internas, instáveis e controláveis tanto no sucesso como no fracasso. Nesta visão, o esforço pode ser modulado. A atribuição de sucessos dos professores a causas externas, instáveis e incontroláveis – como a sorte – serão as mais desfavoráveis, por produzirem uma impressão de falta de controle.

Procuramos utilizar este instrumento a fim de avaliarmos as atribuições dos professores da escola em estudo, as atribuições feitas, por estes, às causas da violência no contexto de realização escolar e as suas reacções emocionais e alterações na sua auto-estima, auto - conceito e expectativas de desempenho dos seus alunos. Por outro lado, procuramos analisar se as atribuições dos docentes influem, ou não, nas expectativas dos professores, e se ajudarão, ou não, a determinar as suas acções futuras em relação aos alunos.

8. Principais questões de pesquisa e hipóteses a investigar

A fim de equacionar o problema que norteia a presente investigação, com base nos posicionamentos conceptuais de diversos investigadores que estudaram e desenvolveram teorias acerca do comportamento humano que considere serem as mais pertinentes para este efeito, partirei do pressuposto teórico de que:

- *Partindo das perspectivas dos professores e da realidade existente contribuir para fundamentar estratégias curriculares;*
- *Conhecer as perspectivas dos envolvidos num contexto escolar do primeiro ciclo do Ensino Básico caracterizado pela violência escolar, dando particular realce às perspectivas dos professores;*

Baseando-me nos pressupostos referidos, enuncio as seguintes questões de pesquisa:

1) Será que o desenvolvimento do Professor interfere na construção das suas perspectivas/representações acerca de um contexto escolar violento?

2) Será que aspectos de natureza pessoal designadamente a complexidade conceptual, o locus de controle e a atribuição causal dessa violência se repercutem diferenciadamente:

a) Nas causas imputadas à situação de violência?

b) Nas soluções propostas para as mencionadas situações?

3) Será que as representações de professores e alunos acerca da violência são de algum modo incongruentes?

Estas questões articulam-se em torno de uma linha condutora de tal forma que não se excluem, procurando conduzir à enunciação de hipóteses – que ajudem a

encontrar respostas pertinentes para o problema que deu origem ao estudo – e, se possível, as constatações integradas que o ajudem, de facto, a esclarecerem

CAPÍTULO III – ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo de estudo procede não só à apresentação, como também à interpretação dos resultados inferidos a partir dos dados recolhidos através da entrevista, do questionário e dos restantes instrumentos que serviram de suporte à pesquisa, realizada com base nas respostas dos sujeitos da amostra.

Efectivamente, apresenta a síntese dos dados recolhidos a partir da entrevista que permitiu identificar os sujeitos e caracterizá-los quanto a aspectos específicos de natureza pessoal, académica e profissional – e dos relativos à aplicação dos instrumentos B (Questionário aos alunos) e C (Questionário aos professores).

1. Perspectivas dos Professores

Os quadros e gráficos seguintes sistematizam os dados obtidos através da utilização da entrevista relativamente às suas componentes principais, de identificação dos sujeitos da amostra (Bloco A) e impressões sobre violência escolar (Bloco B).

1.1. Elementos de identificação dos sujeitos da amostra – Bloco A

A amostra é constituída por (vinte) professores do primeiro ciclo do Ensino Básico– em exercício na escola em Albufeira em estudo – que serão objecto de um conjunto de intervenções avaliativas de carácter mais geral. Importa salientar que o grupo de sujeitos da amostra do estudo já exerceu funções docentes, em anos anteriores,

em outras escolas para além da escola em estudo, sendo que grande parte dos sujeitos da amostra possui em média 14 anos de serviço.

O gráfico seguinte fornece a análise percentual do tempo se serviço dos sujeitos da amostra.

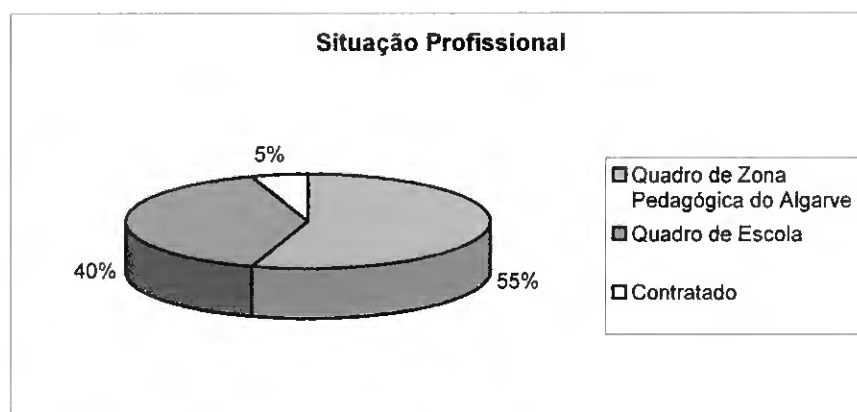


Gráfico 1 – Descrição percentual da situação profissional dos sujeitos da amostra

De acordo com o gráfico 1 verifica-se que 55% dos sujeitos da amostra pertence ao Quadro da escola (8 sujeitos) e que 40 % pertence ao Quadro de Zona Pedagógica do Algarve (11 sujeitos), o que se pressupõe que tenham exercido funções educativas na escola em análise, em anos anteriores.

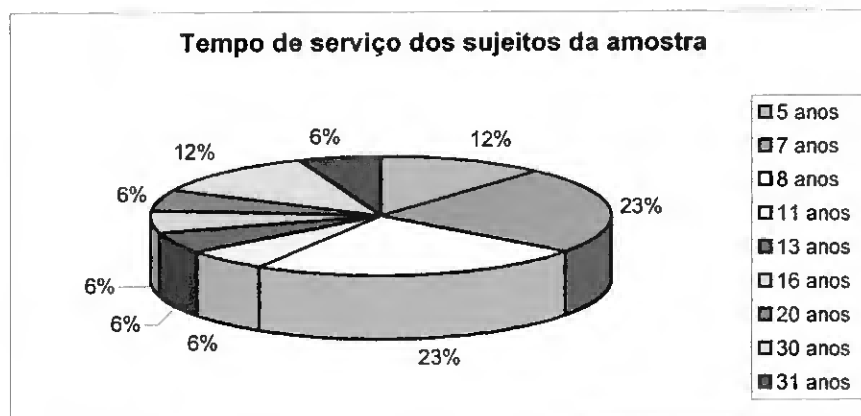


Gráfico 2 – Descrição percentual do tempo de serviço dos sujeitos da amostra

Pode-se assim verificar-se, a partir da leitura do gráfico 2, que os sujeitos da amostra apresentam na sua maioria 7 e 8 anos de serviço (23%). Se compararmos com o gráfico 1, verificamos que a sua maioria pertence ao Quadro de Zona Pedagógica do Algarve (Anexo 46).

Em contraste, apenas 6% apresenta 11, 13, 16, 20, 30 e 31 anos de serviço.

De realçar, que dos 20 sujeitos da amostra, 1 lecciona educação física, 2 exercem funções na biblioteca e 4 são professores de apoio educativo. Os restantes docentes são titulares de turma com alunos cujas idades vão dos 6 aos 10 anos (Anexo 13).

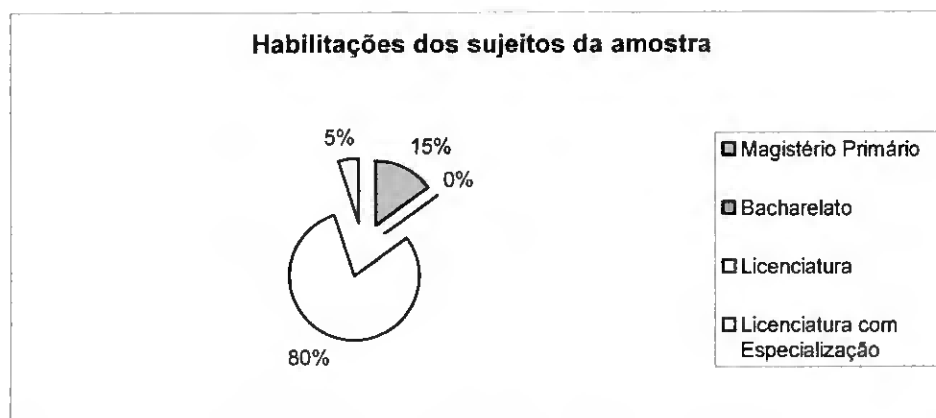


Gráfico 3 – Descrição percentual das habilitações dos sujeitos da amostra

Por outro lado, os sujeitos da amostra possuem na sua grande maioria (80%) licenciatura e apenas 5% possui licenciatura com especialização. Apenas 5 docentes tiraram o complemento de formação (Anexo 13), sendo que neste universo, nenhum possui bacharelato. Também é possível verificar, que a grande maioria dos sujeitos da amostra exerce funções educativas no primeiro ciclo do Ensino Básico, apesar da sua formação inicial possuir uma variante de outras disciplinas, por exemplo, português - inglês (sujeitos 1, 2, 3, 7, 10, 11, 12, 13 e 18).

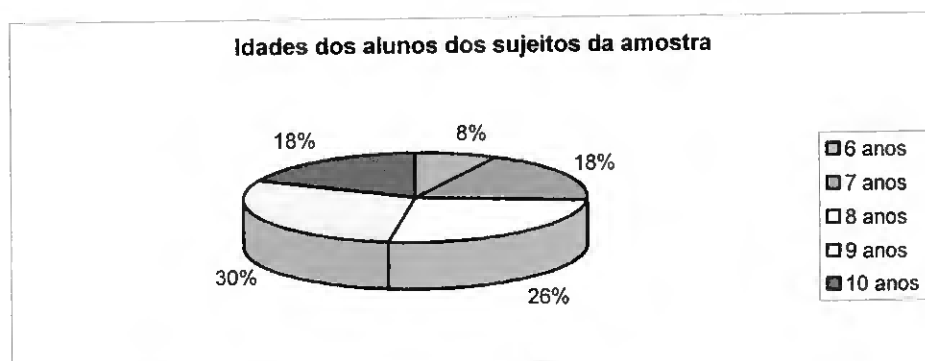


Gráfico 4 – Descrição percentual das idades dos alunos dos sujeitos da amostra

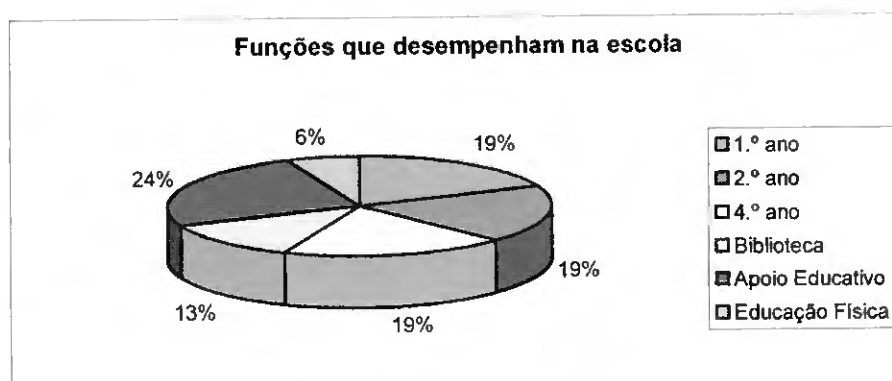


Gráfico 5 – Descrição percentual das funções que os sujeitos da amostra desempenham na escola

O quadro seguinte enuncia as respostas dos sujeitos da amostra a uma questão relativa a actividades desenvolvidas pelos sujeitos no passado, relacionadas com a educação.

Tabela 1 – Actividades desenvolvidas pelos sujeitos no passado

Sujeitos	Actividades desenvolvidas no passado
S01	<i>Coordenadora de ano No segundo ciclo Directora de turma Matemática e Ciências No segundo ciclo fui responsável pelos departamentos de Ciências</i>
S02	<i>Tive direcção de turma no segundo ciclo Sou titular no Primeiro ciclo</i>
S03	<i>No 2.º ciclo leccionei o 5.º e o 6.º ano</i>
S04	<i>Directora nos primeiros dois anos que trabalhei Nesta escola fui subdirectora nos primeiros dois anos que a escola abriu Estive como Presidente da Assembleia</i>
S05	<i>Subdirectora</i>
S06	<i>Fui professora do 1.º ciclo Coordenadora substituta numa escola durante quatro anos Este ano sou Coordenadora do Curricular</i>
S07	<i>No segundo ciclo, na parte da Educação Física Nos apoios educativos</i>
S08	<i>Em escolas isoladas era a directora</i>
S09	<i>Não</i>
S10	<i>Professora de apoio em várias escolas</i>
S11	<i>Não revelou</i>
S12	<i>Professora de apoio</i>
S13	<i>Sempre titular de turma</i>
S14	<i>Presidente do Conselho Pedagógico Coordenadora do conselho de ano, durante três anos consecutivos</i>

S15	<i>Comecei por trabalhar em E.V.T. Trabalhei em. I.B.M. no quinto e sexto ano Coordenadora do Conselho de Articulação Curricular</i>
S16	<i>Nunca quis ser coordenadora de nada</i>
S17	<i>Já fui professora de apoio No ano passado fui Coordenadora, estava numa escola única, então, era tudo</i>
S18	<i>Só Coordenadora de ano</i>
S19	<i>Coordenadora de Grupo Já estive no Conselho Executivo Já estive no Pedagógico Fui Directora em outras escolas, antes desta, em escolas com menos lugares</i>
S20	<i>Fui dirigente sindical No ensino especial já fui Coordenadora da Equipa, montei a Coordenação em Albufeira</i>

Com base nas respostas fornecidas pelos sujeitos (tabela 1) foi possível identificar as actividades desenvolvidas em anos anteriores, pelos sujeitos da amostra (quadro V).

Actividades desenvolvidas	N.º de sujeitos
Coordenadora de ano	5
Directora de turma, no 2.º ciclo	2
Responsável pelos departamentos de Ciências, no 2.º ciclo	1
Titular de turma, no 1.º ciclo	4
Directora de escola	4
Subdirectora de escola	1
Presidente da Assembleia	1
Coordenadora de escola	1
Coordenadora do Curricular	2
Professora de apoios educativos	4
Presidente do Conselho Pedagógico	1
Professora no 2.º ciclo	5
Dirigente Sindical	1
Membro do Pedagógico	1
Coordenadora da equipa de ensino especial no concelho de Albufeira	1
N.º de categorias	15

Quadro V – Outras actividades exercidas pelos sujeitos da amostra

Com base nos dados obtidos a partir da tabela I, sintetizados no quadro V, pode-se constatar a acentuada diversidade de actividades desenvolvidas pelos sujeitos da amostra.

Destaco, ainda, que no que reporta à diversidade de funções desenvolvidas surgem 15 categorias que incluem não apenas a titularidade de turma.

É de salientar que a grande maioria dos sujeitos já exerceu funções variadas, para além da titularidade de turma, sendo que muitos deles têm experiência no segundo ciclo do Ensino Básico.

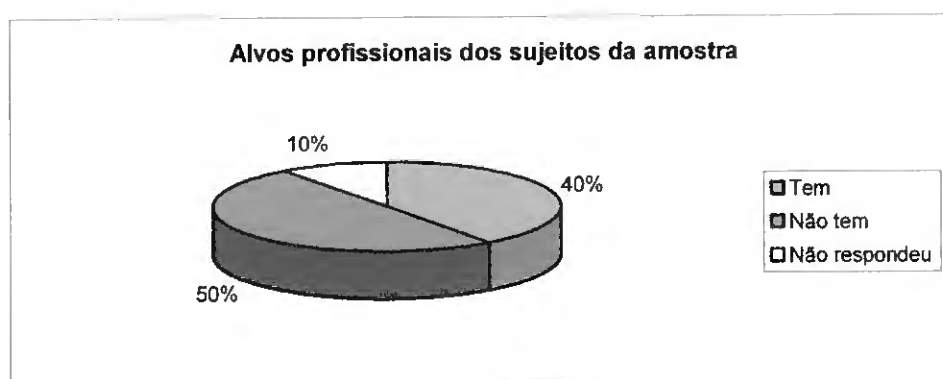


Gráfico 6- Descrição percentual dos alvos profissionais dos sujeitos da amostra

É de salientar que muitos dos sujeitos, conforme apresentado no gráfico anterior, gráfico 6, consideram que já atingiram o seu alvo profissional, ou seja, fazer o complemento de formação, uma vez que a grande maioria dos sujeitos da amostra tinha como formação a Escola de Magistério Primário.

No que concerne à análise percentual dos alvos profissionais dos sujeitos da amostra, como é fácil constatar, verifica-se um grande número dos sujeitos da amostra (50%) respondeu que ainda tinha alvos profissionais a atingir.

1.1.2 Impressões sobre violência escolar – Bloco B

A tabela 2 sintetiza as definições de violência escolar na perspectiva dos sujeitos da amostra.

No que respeita às definições dos sujeitos sobre violência escolar, como se pode verificar em seguida, as respostas que merecem maior atenção, por se ligarem especificamente com o âmbito do presente estudo, dizem ao facto dos sujeitos considerarem a violência verbal de igual ou de maior importância face à violência física.

Tabela 2 – Definições de violência escolar fornecidas pelos sujeitos da amostra

Sujeitos	Definição de violência escolar
S01	<i>As brincadeiras deles é transmitir aquilo que eles observam no fim-de-semana, em casa (...) A ideia deles é ser sempre o herói, por isso tem que lutar. Eles estão a crescer, cada vez mais a agressividade entre eles é mais forte, tanto física como moral Da brincadeira transforma-se numa grande zanga, algazarra</i>
S02	<i>Quando falamos de violência falamos logo de agressões físicas Também pode ser verbal Hoje em dia os alunos podem ser extremamente mal-educados, não têm a mínima noção de regras</i>
S03	<i>Não verificada</i>

S04	<i>É a agressividade uns com os outros</i>
S05	<i>É o mau comportamento É quando eles se agridem Quando eles são mal-educados na sala de aula Portam-se mal Respondem</i>
S06	<i>Actos de uma ou outra criança Há sempre uma criança que provoca Começam por falar, um diz que é isto, o outro diz que é aquilo, e depois quando já perdem o argumento, a palavra, passam para a violência física, a agressão</i>
S07	<i>Um pontapé Um estalo O empurrão</i>
S08	<i>Quando há agressividade tanto física como psicológica</i>
S09	<i>Não verificada</i>
S10	<i>Quando os miúdos ultrapassam a situação normal, de agressão de miúdos A agressão normal durante uma brincadeira que não lhes agrada ou quando ficam ofendidos e reagem agressivamente Quando um miúdo sistematicamente agride os outros</i>
S11	<i>Quando são mal-educados Quando são, mesmo maus uns para os outros, mesmo verbalmente</i>
S12	<i>Pode haver muitos tipos de violência Pode haver violência entre os alunos, violência entre alunos e funcionários, pode haver violência de professores para com alunos e funcionários A violência pode ser todos aqueles actos ou atitudes físicas ou psicológicas exercidas por um membro da comunidade educativa, encarregados de educação incluídos</i>
S13	<i>Violência é quando as crianças batem e partem tudo gratuitamente e têm noção do que estão a fazer Fazem isso por maldade e têm consciência</i>
S14	<i>O que pode ser indisciplina para mim pode não o ser para outro Indisciplina é um aluno que não respeita regras É agressivo Não permite o bom funcionamento da sala de aula e lá fora também</i>

S15	<i>A violência escolar pode ser por palavras O que mais graves são as palavras</i>
S16	<i>É a indisciplina em geral A agressão entre colegas e por vezes é extensível aos professores e auxiliares</i>
S17	<i>A violência existe particularmente quando é verbal</i>
S18	<i>A violência verbal não tem que ser só física Antes da violência física, muitas vezes, ou maioritariamente, há uma violência verbal, porque eles sabem como atingir</i>
S19	<i>Divide-se em duas vertentes: a violência física e a verbal Muitas vezes a violência verbal é pior A violência está a aumentar ao nível da escola</i>
S20	<i>Eu acho que a violência na escola depende dos ciclos</i>

O gráfico 7 apresenta a análise percentual dos docentes que já beneficiaram de formação complementar (Anexo 47), nomeadamente, na área da violência escolar. O gráfico 8, por sua vez, apresenta os dados de professores que já presenciaram cenas de violência, física ou verbal, entre alunos.

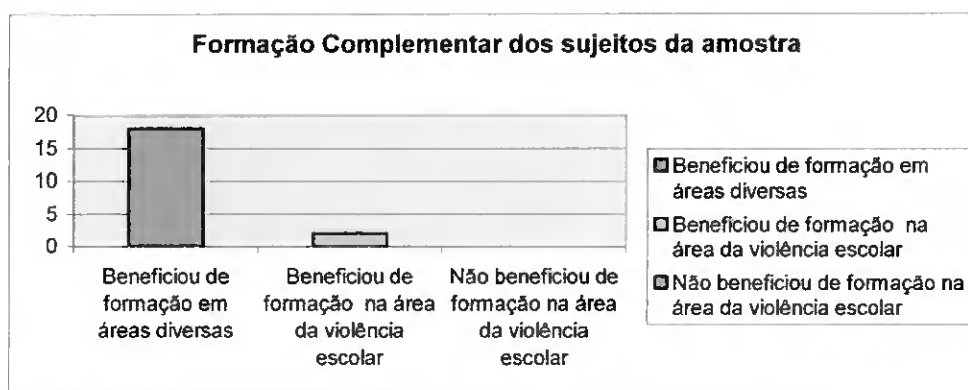


Gráfico 7 – Sujeitos que beneficiaram de formação na área da violência escolar (ações de formação, seminários, colóquios, congressos, jornadas)

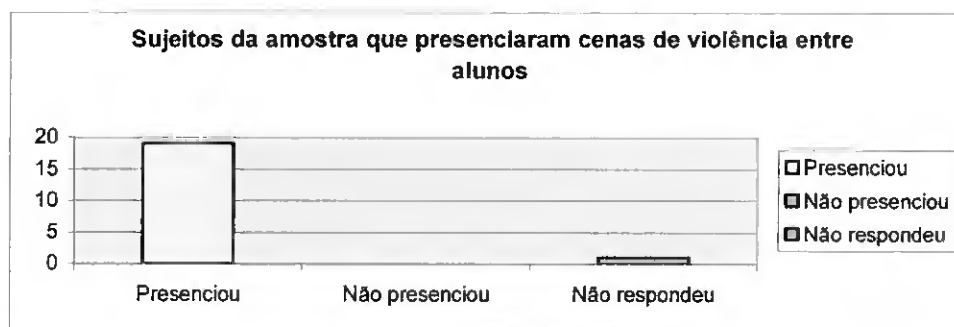


Gráfico 8 – Sujeitos que já presenciaram cenas de violência entre alunos

Como se pode observar no gráfico anterior (gráfico 8) é possível concluir que na questão enunciada no quadro II no bloco C (cf. capítulo da metodologia) relativamente ao facto dos sujeitos já terem presenciado cenas de violência entre alunos (Anexo 2), verifica-se uma grande disparidade nas respostas dadas, verificando-se, que 18 sujeitos

já assistiram a cenas de violência entre alunos, face a 2 sujeitos que responderam que nunca tinham presenciado na escola em estudo nenhuma cena de violência.

Porém, a tabela 3 apresenta a descrição de alguns actos violentos presenciados pelos sujeitos da amostra.

Tabela 3 – Atitudes dos professores perante a violência dos alunos

Sujeitos	Descrição das atitudes dos professores perante a violência dos alunos
S01	<i>É falado Quando nos reunimos Levamos imenso tempo com as reuniões, expor casos</i>
S02	<i>Falamos quando nos encontramos</i>
S03	<i>Zango-me com eles Informo os pais Tento separá-los e zango-me com eles</i>
S04	<i>Não verificada</i>
S05	<i>Não verificada</i>
S06	<i>A gente troca impressões</i>
S07	<i>Não verificada</i>
S08	<i>De uma maneira geral as pessoas preocupam-se muito</i>
S09	<i>Normalmente nós conversamos uns com os outros</i>
S10	<i>Não verificada</i>
S11	<i>Temos falado Uma espécie de desabafo que às vezes as pessoas falam, mais oficial não falei sobre isto com ninguém</i>
S12	<i>Há preocupação, só que as pessoas acabam por achar que estão um bocado de mãos atadas</i>
S13	<i>Nós falamos todos os dias</i>

S14	<i>Na última reunião falei nisso</i>
S15	<i>Em tempo de intervalo, na sala de professores, por vezes fala-se sobre o assunto</i>
S16	<i>Não verificada</i>
S17	<i>Quando é os momentos de avaliação. Nos momentos de avaliação</i>
S18	<i>Quando nos reunimos ou até nos intervalos, na sala dos professores</i>
S19	<i>Nas reuniões de grupo a queixa é geral, todos se queixam do comportamento dos alunos</i>
S20	<i>No último Conselho Pedagógico dedicado à avaliação</i>

Pode assim verificar-se, a partir da leitura da tabela 4, o levantamento de dados relativos a acidentes escolares (Anexo 42), que segundo a fonte (seguro escolar) foram causados durante brincadeiras ou por colegas.

Tabela 4 – Levantamento de dados de “acidentes” escolares (recolhidos através do seguro escolar no início do ano lectivo)

Aluno	Sexo	Ano de Escolaridade	Idade	Local do Acidente/ Actividade Escolar
A	F	4.º	10	Recreio/Pátio
B	M	4.º	10	Escada/Corredores
C	F	2.º	7	Escada/Corredores
D	F	2.º	7	Escada/Corredores
E	M	4.º	9	Recreio/Pátio
F	M	3.º	9	Escada/Corredores
G	M	2.º	7	Escada/Corredores
H	F	3.º	8	Recreio/Pátio
I	M	3.º	8	Sala de Aula
J	M	3.º	8	Recreio/Pátio

K	F	4.º	10	Recreio/Pátio
L	M	1.º	6	Recreio/Pátio
M	F	4.º	10	Escada/Corredores
N	M	3.º	10	Recreio/Pátio
O	M	4.º	9	Recreio/Pátio
P	M	1.º	6	Recreio/Pátio
Q	M	1.º	6	Escada/Corredor
R	F	2.º	7	Recreio/Pátio
S	M	4.º	9	Recreio/Pátio
T	F	1.º	6	Recreio/Pátio
U	M	3.º	8	Instalações Sanitárias
V	M	3.º	8	Recreio/Pátio
W	M	1.º	6	Recreio/Pátio
X	M	4.º	9	Escada/Corredor
Y	M	4.º	9	Recreio/Pátio
Z	F	2.º	9	Recreio/Pátio

O gráfico seguinte apresenta a análise percentual dos alunos que beneficiaram de seguro escolar, durante um ano lectivo, por sexo.

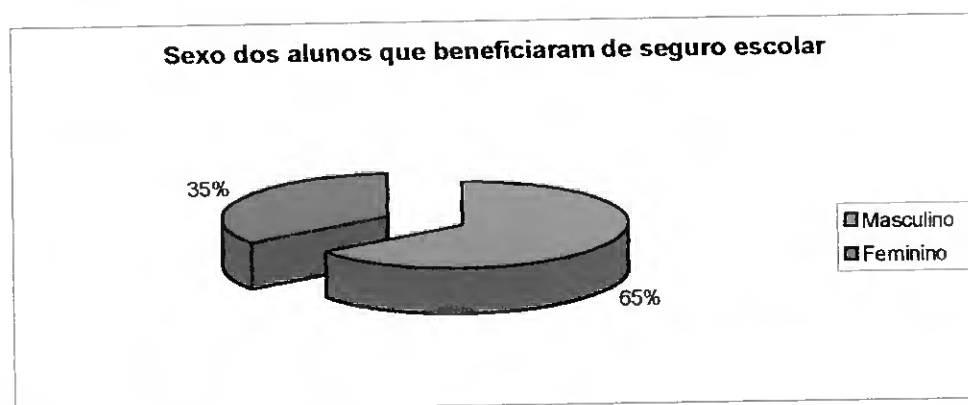


Gráfico 8 – Análise percentual do sexo dos alunos que beneficiaram do seguro escolar

Pode-se assim verificar, a partir da leitura do gráfico 8, que os alunos que mais beneficiaram de seguro escolar foram os alunos do sexo masculino, que obtém 65 % da pontuação global.



Gráfico 9 – Análise percentual de alunos que beneficiaram de seguro escolar por ano de escolaridade

Curiosamente, no item alunos que beneficiaram de seguro escolar por ano de escolaridade verifica-se que a percentagem vai aumentando de acordo com o ano de escolaridade. Pode-se assim realçar que o 1.º ano de escolaridade, bem como o 2.º ano apresenta 19% de alunos, o 3.º ano 27% de alunos que beneficiaram de seguro escolar e o 4.º ano, obteve a maior valorização, com 35%.

De salientar que os alunos com 6 anos apresentam a mesma percentagem (19%) de recurso ao seguro escolar que os alunos com mais idade, 10 anos.

Com base na tabela 4 foi possível identificar os locais da escola onde os alunos sofreram algumas lesões, motivo pelo qual os levou a recorrer ao seguro escolar. Como se poder verificar nos lugares onde ocorreram mais “acidentes” na escola, por ordem decrescente são:

- a) No recreio ou no pátio;
- b) Na escada ou no corredor;
- c) Na sala de aula;
- d) Nas instalações sanitárias.

O quadro seguinte permite identificar a localização das lesões e as causas dos acidentes considerados mais graves, no período de um ano escolar, que levaram a que os docentes accionassem o seguro escolar.

Por seu turno, destaca-se a cores a localização das lesões (Anexo 50). Deste modo, o verde representa os membros superiores, o amarelo os dentes, o azul claro os membros inferiores, a rosa o crânio, a vermelho a face, a azul-escuro o tronco e a cinzento os olhos.

Localização da Lesão	Causas do Acidente
Membros Superiores	"Caiu de patins".
Dentes	"Subiu as escadas do parque, escorregou e bateu com os dentes na madeira".
Membros Inferiores	"Ia a passar no corredor e um colega de outra sala passou-lhe uma rasteiras".
Membros Superiores	"Durante uma brincadeira um aluno torceu-lhe a mão da menina".
Membros Superiores	"Caiu a jogar à bola".
Dentes	"Tropeçou a correr, no degrau. Caiu e partiu os dentes".
Crânio	"Um colega fez-lhe uma rasteira, bateu com a cabeça na parede, fez uma ferida".
Membros Inferiores	"Tropeçou numa pedra, caiu e torceu o pé".
Crânio	"Foi empurrado e bateu com a cabeça no canto da mesa".
Face	"Foi agredido na cara, por um colega, provocando um traumatismo maxilar".
Tronco	"Escorregou e caiu da altura de 1,5m".
Membros Inferiores	"Escorregou e bateu com o joelho no chão".
Dentes	"Tropeçou no corredor, caiu e partiu os dois dentes incisivos".
Membros Superiores	"Caiu no recreio e partiu o braço".
Tronco	"Um aluno atravessou o campo de jogos e foi contra ele, sufocou-o e deu-lhe pontapés".
Crânio	"Foi atingido na cabeça por uma pedra atirada por um colega".
Olhos	"Partiu o vidro da porta do corredor de aulas e magoou-se no olho esquerdo".
Tronco	"Foi empurrada e caiu da árvore".
Dentes	"Foi empurrado, caiu e magoou-se nos dentes".
Crânio	"Foi empurrado no recreio, caiu e teve um traumatismo craniano".
Membros Superiores	"Entalaram-lhe o dedo numa porta".
Face	"Bateram-lhe na cara durante um jogo".
Face e olhos	"Transportou um arame ferrapado, tropeçou, caiu e bateu com a cabeça numa pedra. Fez um corte transversal na testa e alguns arranhões".
Membros Superiores	"Um colega bateu na cara do aluno e fez-lhe alguns arranhões".
Tronco	"Tentava apanhar um colega durante um jogo, tropeçou e caiu".
Olhos	"Estava a brincar, foi empurrado, caiu e partiu os óculos".

Quadro VI – Causas de acidentes ocorridos na escola em estudo

Quando os sujeitos foram questionados sobre a regularidade com que observavam actos de violência entre os alunos, conforme os dados recolhidos (Anexo 15), verifica-se que as respostas podem ser categorizadas em itens, que são: *sempre*, *todos os dias*, *todas as semanas*, *sistematicamente*, *com regularidade* ou *esporádico*.

Curiosamente no que concerne às consequências derivadas desses actos de violência testemunhados pelos sujeitos (Anexo 14), alguns sujeitos, nomeadamente, os sujeitos 3, 4, 12, 13, e 17 parece terem alguma dificuldade em identificar as consequências que advém das situações de violência que têm presenciado, dado que na tabela 12 responderam que presenciavam atitudes violentas dos alunos “*sempre*” (sujeito 3), “*todos os dias*” (sujeito 4), “*quase todos os dias*” (sujeito 12), “*quase todos os dias há praticamente confusões*” (sujeito 13) e “*com regularidade, com bastante*” (sujeito 17).

Considero ainda interessante constatar que, no que concerne às atitudes dos sujeitos da amostra, parece, conforme demonstrado no gráfico seguinte (gráfico 10 – Atitudes entre professores perante situações de violência), é possível verificar que todos os sujeitos da amostra tomam uma atitude face a esta problemática, a violência escolar. Assim, dentro das respostas dadas pelos sujeitos foi possível compilar as atitudes dos sujeitos em nove categorias, são elas: fala-se do assunto entre colegas, discute-se nas reuniões, criam-se grelhas de comportamento, chamam-se os pais ou encarregados de educação à escola, conversa-se com os alunos, leva-se os alunos à directora, dão-se

castigos relacionados com tarefas escolares, o assunto é trabalhado ao nível do projecto curricular de escola e repreendem-se os alunos.

Curiosamente, todos os sujeitos parecem estar conscientes de que não ficam indiferentes a esta problemática e que de alguma maneira estão a agir para combatê-la.

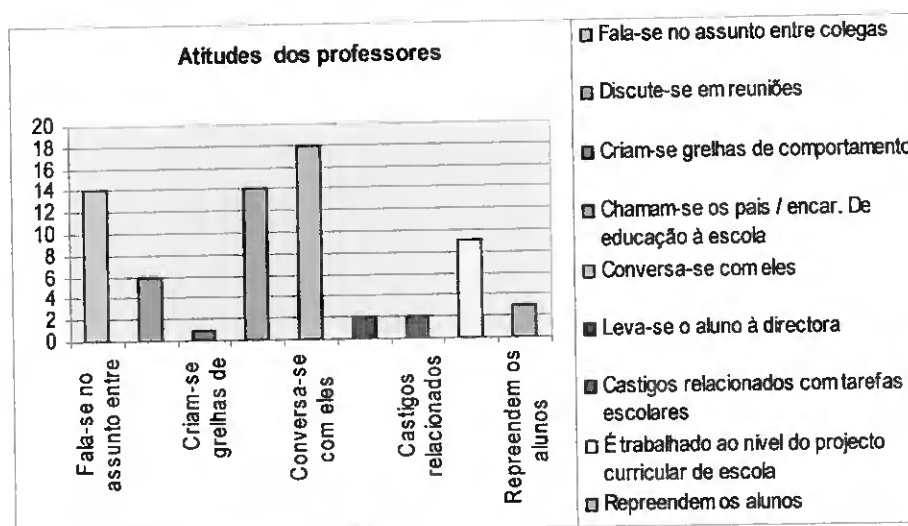


Gráfico 10 – Atitudes entre professores perante situações de violência na escola onde exercem funções

Partindo da síntese das respostas dos sujeitos, saliento as virtualidades que se ligam de uma forma mais estreita com o âmbito do presente estudo, descritas por todos os sujeitos, no geral, o que evidencia a importância que dão a esta problemática. Todavia, são apontados alguns aspectos ligados com a colaboração da família (sujeitos 2, 4, 5, 7, 9, 13, 17), atribuindo-lhe, por este motivo, responsabilidades.

“Para um ambiente escolar que fundamente a aprendizagem de forma ordeira tem certamente que ser revestido de uma boa organização a nível de sala de aula, de escola e em todo o seu conjunto (Fernández; 1998)”.

1.2 Perspectivas dos alunos

Os quadros e gráficos seguintes sistematizam os dados obtidos através da utilização do questionário relativamente às suas duas componentes principais, de identificação pessoal dos alunos (Bloco A) e de compreensão do fenómeno da violência escolar, da sua origem, identificação dos seus intervenientes, sentimentos do aluno face ao meio escolar e o ponto de vista dos alunos acerca da violência na sua escola (Bloco B).

1.2.1. Identificação pessoal – Bloco A

Os gráficos seguintes referem-se à sistematização dos dados de identificação pessoal que permitem conhecer melhor alguns os sujeitos que responderam ao questionário. Estes permitem determinar o seu ano de escolaridade, sexo e idade (Anexo 12).

Outro dado curioso é que 95% dos alunos que responderam a este questionário possui na sua grande maioria (95%) 7 anos de idade (Anexo 48), e que frequenta o 2.º ano de escolaridade (Anexo 7). Outro dado curioso é que 60 % é do sexo masculino.

1.2.2. Compreensão do fenómeno da violência escolar – Bloco B

Seguidamente, o gráfico 11 apresenta a descrição percentual dos sentimentos que caracterizam os alunos na escola.



Gráfico 11 – Descrição percentual de como se sentem os alunos na escola

Com base no gráfico anterior (gráficos 11) conclui-se que a maioria dos alunos respondeu que se sente normal na escola (38%), 34% dos alunos considera que às vezes sente-se mal e apenas 22% dos alunos admitiram que se sentiam muito bem. (Anexo 49). Importa salientar que a diferença da percentagem de alunos que respondeu sentir-se normal e às vezes sentir-se mal é significativamente reduzida (4%).

Por seu turno, o gráfico seguinte (respectivamente 12) sintetiza os resultados dos alunos, colocando em evidência as suas respostas relativamente ao facto de já ter

sido vítima de violência por parte dos seus colegas, de que tipo, de onde são os colegas agressores (Anexo 45), em que lugar e o que acham sobre a violência entre colegas.

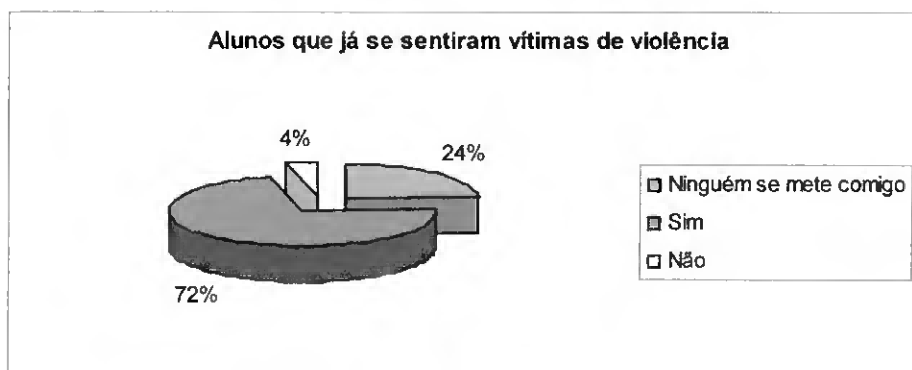


Gráfico 12 – Descrição percentual dos alunos que já se sentiram vítimas de violência por parte de colegas

De salientar que dos cinquenta alunos questionados trinta e três responderam que nunca foram vítimas de violência na escola, ou seja, mais de 50 % dos sujeitos revelaram terem sofrido qualquer tipo de violência física ou verbal por colegas (Anexo 51),(sujeitos S1,S2,S4,S5,S9,S12,S13,S14,S15,S16,S17,S18,S19,S20,S21,S23,S24,S25, S26,S27,S28,S29,S32,S33,S36,S37,S39,S41,S43,S44,S45,S48 e S50). Contudo, os resultados descritos no gráfico 12 colocam em evidência as respostas dos alunos relativamente ao facto de já terem tido alguma experiência de violência escolar (enquanto vítimas). Possivelmente que a regularidade que os alunos (quer como espectadores, quer como vítimas ou agressores, assistem a actos de violência, na escola

ou fora desta, poderá contribuir para que esta problemática perca para si séria importância tornando-se comum no seu dia-a-dia.

Por seu turno, o gráfico anterior (gráfico 12) procura descrever o número de alunos que diz já ter sido vítima de violência escolar, fornecendo a respectiva análise percentual, a fim de permitir comparar os resultados entre as três opções de resposta (*sim, não, ninguém se mete comigo*).

Como se pode verificar, 72% dos alunos responderam que já se sentiram vítimas de violência por parte de colegas. No entanto, apenas 4 % dos alunos responderam que nunca foram vítimas de violência por parte de colegas.

No que concerne ao tipo de violência de que os alunos questionados já foram vítimas, estes apontam, por ordem decrescente, insultos, o gozo, serem agarrados e baterem-lhes. Efectivamente, apenas 8 % dos sujeitos questionados responderam que ninguém se metia com eles. Como se pode verificar, no gráfico anterior (12) o número de alunos que respondeu que ninguém se mete consigo é superior (24%) quando questionados ao tipo de violência de que já tinham sido vítimas. Com base nos resultados expostos, é de mencionar que os alunos talvez aceitem a violência como algo comum, mas quando levados a identificar práticas violentas não apenas físicas, mas também verbais, inconscientemente admitam que já foram vítimas desta problemática.

Quanto à origem dos colegas responsáveis pela violência de que são vítimas e neste campo, os alunos responderam que os colegas são na sua maioria da sua sala, de outro ano ou de outra turma e 86% respondeu que são do sexo masculino.

Contudo, será curioso notar no gráfico que se segue que é sobretudo na cantina que os alunos sentem que ocorrem maior número de actos violentos (30%).

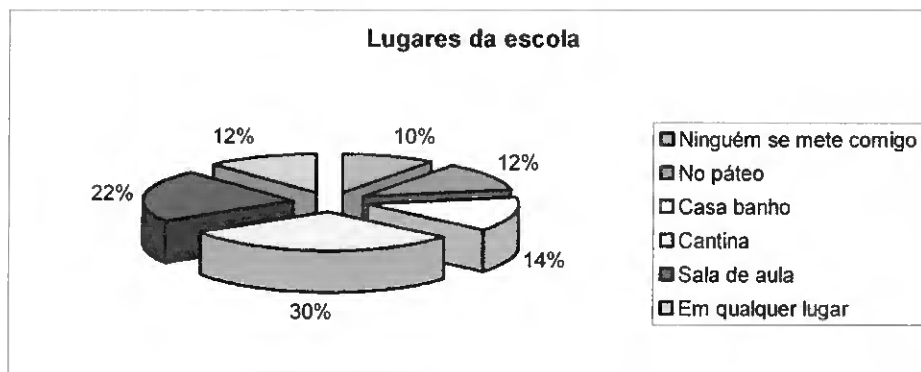


Gráfico 13 – Descrição percentual dos lugares onde ocorre a violência

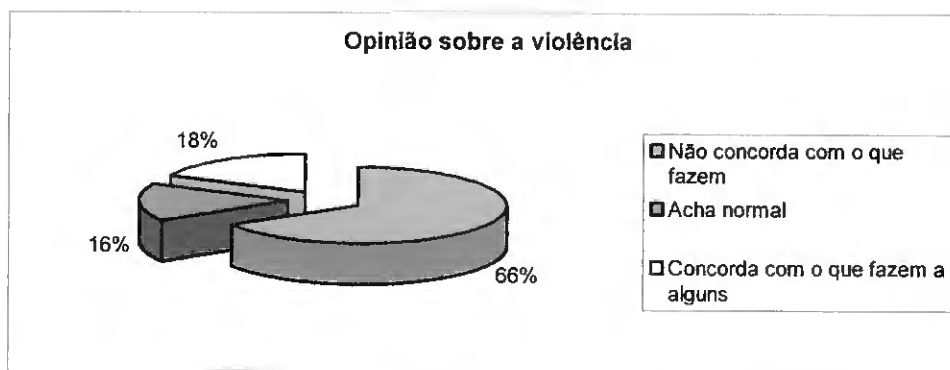


Gráfico 14 – Descrição percentual da opinião sobre a violência entre colegas

Curiosamente, com se pode constatar, o gráfico anterior a maioria dos sujeitos da amostra não concorda com a violência exercida entre colegas (66%). Sendo que 18% dos sujeitos concorda com a violência que se pratica entre colegas e 16% acha que é essa prática é normal.

Tal classificação parece sugerir que a maioria dos sujeitos acreditam que a violência afecta negativamente os colegas (Anexo 52), ou seja, mesmo que não seja com eles não consideram esta prática correcta.

1.3 *Locus* de controle

O objectivo do de *Locus* de controle é verificar qual a orientação dos professores relativamente ao *locus* de controle, a fim de determinar se o sujeito evidencia um carácter predominantemente interno ou externo face a questões relacionáveis com um contexto educativo violento.

A tarefa constitui-se uma adaptação da escala utilizada por Simões (1996) que permite atribuir a cada frase uma ligação com um controle de tipo interno ou externo, tendo sido os itens ordenados de um a vinte e sete. Os itens apresentados foram sujeitos a adaptações formais, em geral destinadas a adequá-los ao seu contexto de aplicação.

A tarefa utilizada apresenta os itens em sequência numérica, tal como já foi referido anteriormente, pedindo-se ao sujeito que exprima o seu grau de concordância numa escala de quatro categorias “concordo completamente”, “concordo em parte”, “discordo em parte” e “discordo completamente” (Anexo 40).

O gráfico seguinte que permite analisar o maior número de respostas dadas pelos sujeitos nas referidas dimensões. Deste modo, é possível ferir o número de respostas que revelam “internalidade” e “externalidade”.

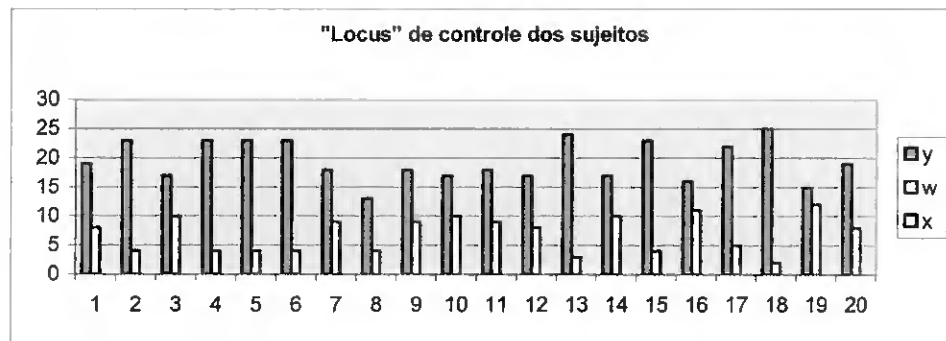


Gráfico 15 – Locus de controle dos sujeitos

Y – Sim W- Não X- Sem Resposta

Os gráficos seguintes representam as respostas aos vinte e sete itens da tarefa. Como habitualmente, a fim de facilitar a leitura dos dados, alterei a sua sequência, estabelecendo a sua correspondência apresentada no quadro seguinte (em que as respostas afirmativas aos itens correspondem ao referido *locus* de controle).

Deste modo, no quadro, a categoria Y (resposta “sim”) corresponde a um *locus* interno, a categoria W (resposta “não”) traduz o inverso e X não respondeu (resposta “sem resposta”).

Quadro VII – *Locus* de controle interno – correspondência entre os itens e os descritores

***Locus* de controle interno**

Itens	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
N.º de Sujeitos	15	12	13	12	11	14	12	10	11	11	14	10	7

Quadro VIII – *Locus* de controle externo – correspondência entre os itens e os descritores

***Locus* de controle externo**

Itens	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
N.º de Sujeitos	9	3	2	6	4	2	0	1	0	2	4	5	2	3

O quadro VII e VIII permitem visualizar as respostas a cada uma das dimensões do *locus* de controle. Cada uma das categorias indica as frequências de respostas dos sujeitos para cada uma das referidas dimensões. Dado que nenhum entre eles se decidiu por nenhuma das categorias “sem resposta”.

O gráfico seguinte ilustra os dados relativos às opções escolhidas dos sujeitos aos vinte e sete itens apresentados. Da descrição destes dados, o perfil de internalidade surge, tal como nos gráficos anteriores, claramente definido. Neste sentido, os dados permitem inferir a existência de uma quase unanimidade no que concerne ao *locus* de controle interno dos sujeitos.

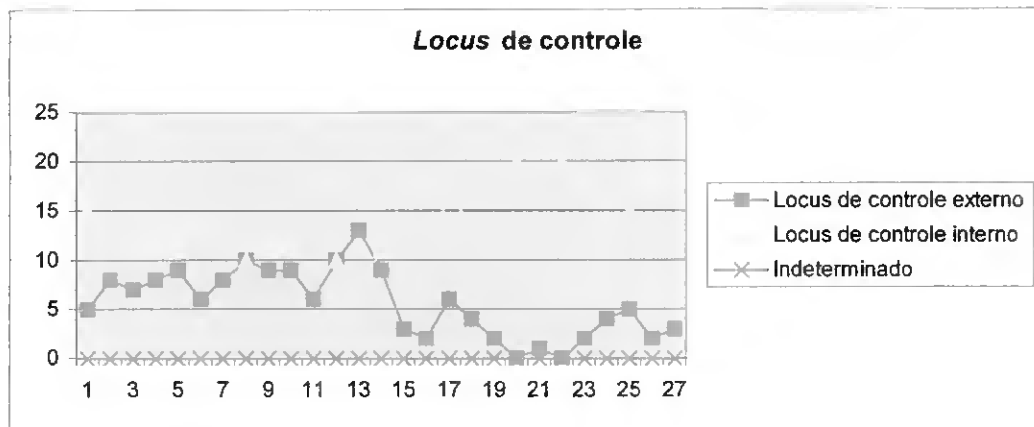


Gráfico 16 – Locus de controle

2. Análise interpretativa das perspectivas dos professores

«Tratar os resultados não tem significação, a não ser em relação com hipóteses de trabalho cuidadosamente operacionalizadas e fundamentadas sobre uma revista crítica de literatura ...» (M. J. Damas e J. M. de Ketele, 1985:173)

O presente capítulo procura sistematizar alguns dos aspectos mais marcantes, realçados no anterior, de modo a, através da comparação entre os resultados obtidos, entre as duas amostras, procurar clarificar os problemas que nortearam a investigação e que foram equacionados nas questões de pesquisa enunciadas.

Esta análise é composta por dois momentos. O primeiro corresponde à análise dos dados dos professores e dos alunos. O segundo, diz respeito à análise individual de aspectos específicos que influem na busca de respostas às questões condutoras desta investigação, através do cruzamento das informações descritas no primeiro momento.

2.1 Análise dos dados dos professores

Através de uma entrevista, recolheu-se a opinião de professores, aplicado a uma amostra de 20 docentes cujas idades oscilavam entre os 27 e os 54 anos e que possuíam licenciatura, bacharelato ou magistério primário. Excepto um, todos os professores afirmaram ter observado conflitos entre os alunos da sua escola, de ambos os sexos, idades e níveis de escolaridade.

Relativamente aos professores, os dados obtidos permitem realçar cinco tipos de situações. Uma delas, representada pelo sujeito S17, o único que é contratado; uma outra, que inclui dois sujeitos, o sujeito S3 e o sujeito S13, que estão no quinto ano de serviço, tendo os restantes sujeitos da amostra entre sete e trinta e um anos de serviço; uma terceira situação em que se enquadram os sujeitos S4, S5, S8, S9, S14, S15 e S19 que se encontram no quadro de escola; uma quarta que engloba os restantes sujeitos que fazem parte do quadro de zona pedagógica do Algarve (S1, S2, S3, S6, S7, S10; S11, S12, S13, S16 e S18); e, finalmente, uma sexta situação, em que se encontram todos os sujeitos, excepto o S11, é pertencerem ao sexo feminino.

Importa realçar que os sujeitos foram, ainda, subdivididos em três grupos. O primeiro corresponde ao grupo de sujeitos que possui entre vinte e cinco e trinta e cinco anos de idade (S1, S2, S3, S6, S7, S10, S11, S12, S13), e o segundo tem idades compreendidas entre os trinta e seis e os quarenta e seis anos (S15, S16, S20), e o terceiro com idades compreendidas entre os quarenta e sete e os sessenta anos (S4, S5, S8, S9, S14, S19). Para melhor compreensão destes três grupos etários elaborou-se o quadro seguinte:

Quadro IX – Idades dos sujeitos

Idades	Sujeitos	Total de sujeitos
25 – 35 anos	S1, S2, S3, S6, S7, S10, S11, S12, S13	9
36-46 anos	S15, S16, S20	3
47-60 anos	S4, S5, S8, S9, S14, S19	6

Quadro X – Tempo de serviço dos professores

Tempo de Serviço	N.º de Sujeitos
1 a 4 anos	1
5 aos 10 anos	8
8 aos 14 anos	3
15 aos 22 anos	1
23 aos 31 anos ou mais	6
Não respondeu	1
Total	20

Segundo Gonçalves (2000) é possível concluir que os professores que participam neste estudo encontram-se em cinco fases diferentes da carreira docente.

Assim, constatou-se que:

- Um sujeito encontra-se na fase da carreira designada *por* como “*início*” que se caracteriza por uma oscilação entre a luta pela “sobrevivência”, como

consequência do “choque do real” e o entusiasmo da “descoberta” do mundo profissional.

- Oito sujeitos encontram-se na fase da “*estabilidade*”. Esta fase destaca-se por uma afirmação de confiança.
- Três sujeitos encontram-se na fase da “*divergência*” que se traduz numa separação de sentidos (positivo ou negativo) de desenvolvimento da carreira.
- Na fase denominada de “*serenidade*” que se caracteriza por uma *calmia* e por uma capacidade de reflexão e ponderação encontra-se um sujeito.
- Na quinta fase ou fase da “*renovação do «interesse» e desencanto*” encontram-se seis sujeitos.

O primeiro aspecto a ter em conta, ao analisarmos as características que podem influenciar, de modo importante, a opinião e atitude do professor face à violência escolar, através dos dados fornecidos pelos sujeitos da amostra, consiste no facto, de quando se fala em professor, referimo-nos a um conjunto díspar e heterogéneo de indivíduos (vinte sujeitos com características muito particulares) que partilham uma função social comum, generalizável dentro da multiplicidade de funções que a escola

oferece para além da titularidade de turma. Face a este último aspecto, são exemplo os sujeitos S4 e S5 que exercem funções na biblioteca; os sujeitos S7, S15, S16, S18 e S20 que são professores de apoio educativo, e o sujeito S18 que lecciona educação física a todas as turmas da escola, excepto o primeiro ano de escolaridade que é assegurado pelos professores titulares de turma. Apesar da variedade de funções desempenhadas, de intervenções diferentes, os sujeitos correspondem todos à mesma realidade.

Um outro aspecto com alguma importância, na análise do contexto pessoal dos professores, é a média de idade, isto é, os sujeitos da amostra possuem a média de trinta e sete anos, sendo que 95% (dezanove sujeitos) são do sexo feminino e 5% (um sujeito) são do sexo masculino.

É interessante que o S2 mencionou que não queria ser professor e o sujeito S3 respondeu que foi para professor por não ter outra opção. Um outro dado curioso é a variedade de funções que estes sujeitos terem desempenhado no decorrer da sua prática profissional, o que contribui para uma evolução do professor no decorrer do seu percurso profissional até ao final da sua carreira. É neste contexto que se apurou o vasto leque de papéis desempenhados pelos sujeitos, resumindo-se do seguinte modo: coordenação de ano: sujeitos S1, S2, S14, S18 e S19; direcção de turma no 2.º ciclo: sujeitos S1; responsável por departamentos de várias áreas disciplinares: sujeito S1; direcção de escola: sujeitos S4, S8 e S19; subdirector de escola: sujeitos S4, S5; presidente de assembleia: sujeitos S4; coordenação de escola: sujeitos S6 e S17, coordenador de curricular: sujeitos S6, S15; professor de apoio educativo: sujeitos S7,

S12; S17; presidente do conselho pedagógico: sujeitos S14, S19; professor no 2.º ciclo: sujeitos S3, S7; dirigente sindical: sujeitos S20; membro do pedagógico: sujeitos S19 e coordenador de escola de apoios educativos: sujeito S20.

Outro aspecto a salientar dos sujeitos da amostra é o facto de exerceram as suas intervenções em alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, do 2.º ao 4.º ano. Possuem na sua grande maioria (80%) licenciatura e apenas 5% tirou licenciatura e tem especialização. Apenas 5 docentes tiraram o complemento de formação, sendo que neste universo, apenas um possui bacharelato. Também é possível verificar, que a grande maioria dos sujeitos da amostra exerce funções educativas no 1.º ciclo apesar da sua formação inicial possuir uma variante (sujeitos S1, S2, S3, S7, S10, S11, S12, S13 e S18).

No concerne aos motivos de escolha profissional justificados pelos Sujeitos S1, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S18 e S19 foi o facto de sempre desejarem ser professores, por se um gosto e por gostarem de trabalhar com crianças. Os sujeitos S2 e S16 revelaram que não queriam ser professores, mas não tiveram escolha. O sujeito S17 justifica a opção pela profissão docente porque antes de tirar o curso de professora havia trabalhado como técnica de educação. No que se refere a alvos profissionais que os sujeitos gostassem de atingir ao longo do seu percurso profissional constatou-se que 505 dos sujeitos revelou ter alvos a atingir. Curiosamente 10% respondeu que não tinha nenhum alvo a atingir até ao final da carreira, sendo a sua média de idade de 38 anos.

Constata-se pela análise da tabela 2 as definições de violência escolar na perspectiva dos sujeitos. Como se pode verificar os sujeitos S1, S2, S5, S6 e S13 têm uma concepção de violência muito equilibrada. Neste grupo de sujeitos a violência é descrita tanto física (pontapés, empurrões, murros, socos, lutas, etc.) como verbal (ofensas, chamar nomes, insultar, etc.). Os S3 e S8 não responderam a esta questão e na óptica dos sujeitos S4 e S9 a violência é definida como física, sendo que para os restantes sujeitos da amostra esta é verbal. Perante situações inesperadas de violência na sala de aula os sujeitos revelaram que a sua posição era caracterizada pela atribuição de responsabilidade (sujeitos S1, S2, S4, S5, S7, S18, S19), de reciprocidade (sujeito S9) ou preocupação com a comunicação (sujeitos S3, S6, S7, S12, S17 e S20). Quanto a esta tomada de posição Loevinger refere que as tomadas dependem mais dos padrões morais do que da adaptação às normas do grupo e em que as relações interpessoais são complexas, profundas.

No que concerne a formação contínua na área da violência escolar dezoito sujeitos referiram ter beneficiado em anos anteriores de formação em áreas diversas, o que é considerado unanimemente algo desejável e indispensável para fazer o professor evoluir. Assim, apenas dois sujeitos da amostra revelaram ter beneficiado de formação contínua nesta área, o que num universo de vinte sujeitos é significativamente um valor muito reduzido. Autores como Davis e Zaret (1984) defendem que o ensino é um processo desenvolvimentista de formação inicial e contínua.

No que concerne ao testemunho de situações de violência na escola apurou-se três tipos de situações: primeira, o sujeitos S1 que referiu nunca ter presenciado nenhum acto violento na escola; segunda, os sujeitos S4, S5, S7, S10 e S16 não responderam a esta questão e, terceira, os restantes elementos da amostra, já ter presenciado situações violentas reforçando a regularidade com que estas acontecem e variedade de lugares em que ocorre. Perante este quadro é possível verificar que a maioria dos sujeitos reflectiram sobre aspectos concretos da situação educativa (a vida escolar), contribuindo e facilitando a sua compreensão da necessidade de melhorar as suas práticas. Constatou-se que, no geral, fala-se sobre o assunto entre colegas e nos intervalos, informalmente, ou em reuniões de modo formal. É interessante notar que o sujeito S1 embora tivesse referido que nunca presenciou nenhuma situação de violência veio a constatar-se que este é um assunto de conversa entre colegas.

A amostra dos alunos foi constituída por 5 turmas da mesma escola do primeiro ciclo do ensino básico, situada em Albufeira, com um total de 50 alunos (40% do sexo feminino e 60% do sexo masculino) do 2.º e 3.º ano de escolaridade, cujas idades oscilavam entre os 7 e os 10 anos. Constata-se que por motivo que se desconhece os alunos com 8 e 10 anos não responderam aos questionários.

Utilizou-se uma adaptação do questionário de Garcia, Fernández & Ruiz Ortega (1999) que contempla principalmente dois factores – os sentimentos do aluno de bem ou mal estar na escola e a sua atitude perante situações de violência na escola com as seguintes dimensões: relações com os colegas, atitudes na escola, posição perante a

violência. Este questionário foi preenchido pelo número de sujeitos que se pretendia inicialmente e recolheu-se informação adicional junto dos professores. No que diz respeito a alunos que possuem sentimentos de medo em ir à escola verificou-se que a maioria dos alunos referiu sentir-se normal na escola (38%). Todavia, 34% dos alunos considera que às vezes sente-se mal e 22% dos alunos afirmaram que se sentiam muito bem na escola e 4%.

As formas de intimidações mais usuais são: insultados (36%); gozados (26%); agarrados (18%) e baterem-lhes (16%). Estes ocorrem na cantina (30%); na sala de aula (22%); na casa de banho (14%); no pátio (12%); e em qualquer lugar (12%). Importa acentuar que dos cinquenta alunos questionados trinta e três responderam que nunca foram vítimas de violência na escola, ou seja, mais de 50 % dos sujeitos revelaram não terem sofrido qualquer tipo de violência física ou verbal por colegas,(sujeitos S 1,S2,S4,S5,S9,S12,S13,S14,S15,S16,S17,S18,S19,S20,S21,S23,S24,S25,S26,S27,S28, S29,S32,S33,S36,S37,S39,S41,S43,S44,S45,S48 e S50).

Cabe, ainda, destacar os seguintes dados:

- A maioria dos sujeitos revela sentir-se melhor em casa que na escola, embora não exista uma diferença muito significativa em valores percentuais;

- Os rapazes pontuaram (86%), claramente, mais alto do que as raparigas (14%) na dimensão vítimas de violência geral, com uma diferença altamente significativa;
- Mais de metade dos sujeitos (66%) não concorda com a violência, sendo que só 18% é que afirmou estar de acordo;
- Quanto à origem dos colegas agressores, verificou-se uma aproximação de valores nas respostas, sendo as mais comuns a sala de aula, de outro ano ou de outra turma;

Os resultados deste estudo mostram que a problemática da violência é um fenómeno que afecta directa ou indirectamente a população escolar. A dimensão da escola e as características físicas incide no seu surgimento, embora não se tenha verificado a importância a sua localização.

Esta atitude manifestada entre alunos é por vezes intencional e prejudicial. Não se trata de um episódio esporádico, pelo contrário, verificou-se que pode durar semanas, meses e, inclusivamente, um ano escolar. A maioria dos agressores age com o intuito de intimidar magoando, por vezes, gravemente a vítima. Na sua maioria não se inibem com a presença de um adulto nem se intimidam com as consequências que poderão surgir. Por outro lado, esta problemática é conhecida pela maioria dos

docentes, daí que se tomem diversas medidas, quer individuais, quer colectivas, na tentativa de combatê-la, embora não se revelem suficientes. A responsabilização da família pelo comportamento dos alunos é outro aspecto a salientar. A conduta violenta dos alunos apontada pelos docentes foi agrupada em três vertentes:

Traços da conduta violenta

<i>Física</i>	Caracterizada por ataques executados directamente através da força física.
<i>Verbal</i>	Em que predominam os ataques agressivos, como os insultos, as desqualificações, etc.
<i>Psicossocial</i>	Que englobam os ataques que visam, de forma encoberta, a “destruição” da auto-estima e do status social e/ou afectivo do indivíduo. A forma mais violenta em ambos os sexos é a violência física.

Tabela 5 – Traços da conduta violenta

Foi possível apurar que a idade dos agressores é superior à média das idades das vítimas. O grupo da turma em que estão inseridos e a grande maioria já não repetiu nenhum ano de escolaridade. Os agressores são na maioria rapazes, no entanto, o seu tipo de violência é mais física do que verbal, o que faz com que os rapazes pareçam

mais agressivos do que as raparigas. As vítimas dos agressores são colegas da sala ou de outras turmas, mais novos. Quanto à aparência física, são mais fortes que as vítimas.

No que se refere às características escolares dos agressores, o seu rendimento escolar é médio ou baixo e revelam uma atitude negativa em relação à escola, acatam mal as normas e manifestam uma auto-estima ligeiramente alta. Foi possível apurar que os alunos que costumam ser violentos são normalmente teimosos, indisciplinados e provocadores.

Os actos violentos mais praticados na escola em análise podem ser agrupados em dois tipos: a violência física e a mental, assumindo diversas formas: ataques físicos, roubos e estragos de objectos; alcunhas, insultos, discussões em tom ameaçador e desafiador. É de realçar que, através do medo, a maioria dos colegas inibe-se em defender a vítima, embora não concorde com a violência a que está sujeita (gráfico 14).

Realçamos quatro aspectos mencionados pelos professores da amostra que merecem séria reflexão são:

- a) Quer rapazes quer raparigas utilizam os ataques verbais e psicossociais;
- b) O espaço físico contribui para a existência de violência;
- c) Os alunos revelam actos violentos dentro e fora da sala de aula;

Os professores revelam séria preocupação com esta problemática, embora confessem fazer tudo o que está ao seu alcance;

No que se refere às variáveis implicadas na etiologia (causas de origem) da violência na escolar apurou-se, através dos dados obtidos pelos professores que servem de amostra neste estudo, as informações apresentadas na tabela seguinte:

Variáveis implicadas na etiologia da violência escolar

Carência de estruturas que sirvam de quadro de referência e dêem, por um lado, modelos claros do que se espera de cada um dos seus membros e, por outro coesão ao grupo / turma;

Práticas de disciplina inconsistentes (isto é, censurar algumas vezes o que noutras ocasiões é louvado ou ignorado);

O reforço positivo da violência na resolução de conflitos entre adultos, situação que serve de modelo de conduta para a criança;

Não corrigir os alunos na hora certa, não falar sobre o assunto, não chamar os pais à responsabilidade e ignorar o assunto;

Tabela 6 – Variáveis implicadas na etiologia da violência escolar

Deste modo, através dos sujeitos da amostra foi possível identificar os elementos seguintes como os influenciáveis no comportamento dos alunos, nomeadamente, a atitude entre o professor e o aluno; disciplina consistente; ambiente da sala de aula; o espaço físico; a estação do ano ou condições climatéricas; o número de alunos por turma; a diversidade de características entre os alunos; as amizades na turma; aptidões e capacidades dos alunos; participação em actividades escolares; auto controlo nas relações com os colegas; e reacção a acusações.

A escala de *locus* de controle, uma adaptação da escala utilizada por Simões (1996), que consistia na atribuição a cada frase uma ligação com um controle de tipo interno ou externo. Na tarefa utilizada pediu-se aos sujeitos que revelasse o seu grau de concordância numa escala de quatro categorias “concordo completamente”, “concordo em parte”, “discordo em parte” e “discordo completamente.

As atribuições feitas às causas da violência no contexto de realização escolar provocam reacções emocionais e alterações na auto-estima, auto conceito e expectativas de desempenho do aluno. As atribuições também influem nas expectativas dos professores, e ajudarão a determinar as suas acções futuras em relação aos alunos.

É interessante lembrar ainda, que estabilidade influencia as expectativas no que concerne à violência, e o *locus* de causalidade e controle suscitam reacções afectivas, que agem sobre auto-estima e auto conceito.

Verificou-se assim que o número de sujeitos revelou, claramente, através da escolha das suas respostas interno, dado que dos itens 1 a 13, foi possível verificar que os sujeitos da amostra revelaram um *locus* de controle. Um exemplo claro disso foi de que mais de 50% dos sujeitos responderam “concordo completamente” ou “concordo em parte” dos itens 1 ao 12. No item 7 apenas 7 sujeitos revelaram um “locus” de controle interno.

Todavia, nos itens 14 ao 27 o número de respostas dos sujeitos, que revelaram um *locus* de controle externo foi abaixo dos 50%.

Assim pode-se resumir que para a maioria dos professores:

- Quando um aluno melhora o seu comportamento, isso deve-se ao facto de se ter esforçado mais e que a influência que a escola tem nos alunos é pouca, relativamente à que exerce a família, mais concretamente os sujeitos S3, S4, S5, S7, S8, S9, S10, S11, S13, S14, S15, S16, S17, S18 e o sujeito S20.
- Por outro lado, constatou-se que 12 professores (S1, S3, S4, S5, S8, S9, S11, S12, S14, S16, S17 e S18) consideram que os pais que acham que o seu filho se porta melhor na escola do que em casa é possivelmente porque o professor controla o seu comportamento de um modo que eles ignoram. Os sujeitos consideram que se os alunos receberam educação em casa, não serão indisciplinados na escola.

Mais de 50 % dos sujeitos (S2, S3, S4, S6, S7, S8, S12, S13, S14, S15, S17, S18 e o sujeito S19) concordam que o comportamento dos alunos depende sobretudo do seu meio sócio-cultural e acredita que um professor com capacidades adequadas e com motivação consegue ensinar mesmo os alunos indisciplinados.

No que concerne à formação, os sujeitos num universo de 20, 12 (S6, S7, S8, S9, S10, S11, S13, S15, S16, S17, S18 e o S20) considera que a formação que recebeu no curso de formação inicial permite-lhes resolver a maior parte dos problemas de

comportamento dos alunos e 10 sujeitos, ou seja, 50% dos professores acha que o seu curso de formação inicial forneceu-lhe os requisitos necessários para ser um bom professor.

É de sublinhar que 11 sujeitos (S3, S4, S5, S6, S8, S9, S12, S14, S15, S16 e S17) acreditam que muitos professores não conseguem disciplinar alguns alunos por falta de apoio da comunidade.

Na perspectiva dos sujeitos (S3, S4, S5, S7, S8, S9, S11, S12, S13, S15, S16, e S17) a grande parte do êxito escolar depende das diferentes capacidades de cada professor.

Finalmente, para 14 sujeitos (S1, S3, S4, S5, S7, S9, S10, S11, S12, S13, S16, S17, S18 e S19) se um aluno tem dificuldade em executar uma tarefa em geral o professor pode adequá-la às suas capacidades. Todavia, no ponto de vista de 50% (S5, S6, S7, S12, S13, S14, S16, S17, S19 e S20) dos sujeitos quando um aluno se porta mal na aula o professor pouco pode fazer. É de salientar que, na opinião de 7 (S2, S3, S5, S7, S14, S15, S17) professores da amostra, os docentes pouco podem fazer para que os alunos tenham bom comportamento, porque isso depende sobretudo da influência da família.

No que se refere ao “locus” de controle externo foi possível apurar os seguintes dados:

Para 9 sujeitos (S3, S6, S7, S9, S10, S11, S12, S14, S18) se considerarmos todos os factores que determinam o bom comportamento do aluno, a influência do professor não é dos mais importantes.

Apenas 3 sujeitos (S2, S6, S17) acham que quando os alunos se portam excepcionalmente mal, o professor deve tentar descobrir no que é que agiu de modo diferente.

Seligman (1991) mostrou inequivocamente que um estilo atribucional pessimista leva a pessoa a atribuir os seus insucessos a causalidade interna, estável e global (generalizável a outras esferas de actividade) e, aos seus sucessos, causalidade externa, instável e específica (capaz de ocorrer apenas na situação específica considerada).

Por outro lado, 2 sujeito (S12, S13) quando o comportamento dos alunos melhora, em geral, isso deve-se ao facto do professor ter encontrado maneiras mais eficazes de lidar com os alunos. Enquanto que 6 sujeitos (S13, S14, S16, S17, S18, S19) acreditam que quando um aluno melhora rapidamente o seu comportamento, é, possivelmente, porque o professor soube seguir as etapas necessárias para educar.

No ponto de vista de 4 docentes (S13, S14, S15, S16), que compõem a amostra, qualquer professor deve sentir-se à vontade um aluno altera o seu comportamento, pois é pressuposto ter as capacidades necessárias para o fazer.

Apenas 2 sujeitos (S11, S13) consideram que as conversas com os pais esclarecem o professor sobre que pode esperar de cada aluno, pois dão-lhe uma ideia dos valores familiares, da sua educação, etc.

E, curiosamente nenhum sujeito assinalou que concordava que se os pais fizessem mais pelos filhos, também o professor poderia ser mais eficaz e, por outro lado, se um aluno perturba a aula, o professor deve conhecer técnicas adequadas para controlar rapidamente a situação.

Na perspectiva de um sujeito (S11) se um aluno é violento com os colegas, o professor deve saber como ajudá-lo a melhorar o seu comportamento. Todavia, para 2 sujeitos (S11, S17) as tarefas burocráticas dificultam que o professor desempenhe eficazmente o seu papel, e o mesmo número de sujeitos acredita que quando um aluno não revela bom comportamento, o professor deve saber avaliar com precisão que factores terão contribuído para essa situação.

Por um lado, na perspectiva de 4 sujeitos (S11, S13, S15, S17) a capacidade de controlar a disciplina dos alunos permite suplantar as influências que o aluno recebeu em casa. Por outro, na perspectiva de 5 sujeitos (S6, S12, S15, S18, S19), a melhoria do comportamento dos alunos inseridos em grupos bem comportados, devem-se à oportunidade que o professor tem em dar-lhe mais atenção.

Finalmente, 3 sujeitos (S7, S13, S15, 17) acham que mesmo um bom professor não consegue melhorar o comportamento de todos os seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos factores interferem nas perspectivas dos professores sobre o comportamento dos alunos, perspectivas essas que direccionam em parte as atribuições que ocorrerão sobre o desempenho dos alunos.

Para os professores, a violência, denota a ausência de uma estrutura psicológica moral que impedirá a criança, desde cedo, a preparar-se para a convivência em ambientes com regras.

Outro factor importante que este estudo demonstrou é que os professores fazem atribuições sobre o comportamento escolar deslocando-o do âmbito da escola e do professor, responsabilizando o aluno e a família (Bardelli, 1991; Gama. & Jesus, 1994; Maluf & Justa Neves. & Almeida, 1996; Oliveira, 1998).

Os rapazes costumam manifestar a sua agressividade através de ataques físicos, enquanto as meninas o fazem através dos verbais. Talvez a explicação para este facto deva ser procurada em factores ligados à cultura, que concedem uma maior aprovação à agressividade no homem, por considerá-la um traço viril, enquanto que valorizam positivamente a submissão da mulher. Como já foi referido, alguns autores sugerem a existência de predisposições biológicas relativamente a condutas violentas.

Segundo os sujeitos da amostra deste estudo a influência da família, na idade infantil, é um factor essencial na conduta da criança. Deste modo, o modelo da família

pode ser um factor preditivo na delinquência das crianças (Patterson, Capaldi e Bank, 1991).

O clima sócio-familiar é destacado como sendo um factor interveniente na formação e desenvolvimento de condutas violentas nos alunos. Neste contexto, tornou-se evidente que os alunos considerados violentos, na perspectiva dos professores, percebiam o seu ambiente familiar com um certo grau de conflito. Todavia, comprovou-se que as “vítimas”, ou seja, os alunos que sofrem, regularmente, os ataques dos agressores, encontram no seu ambiente familiar um nível de sobreprotecção consideravelmente superior ao resto do grupo.

Através dos dados expostos conclui-se que cada criança pode desenvolver um nível específico de violência, desde muito cedo, permanecendo relativamente estável através do tempo e das situações. Não obstante, qualquer que seja o repertório com que uma criança nasça, a violência, segundo o grupo de professores da amostra, é uma forma de agressão aprendida.

No que concerne às variáveis implicadas na etiologia escolar da violência infantil resumem-se na tabela seguinte (tabela 6), citam-se:

- Carência de estruturas que sirvam de quadro de referência e dêem, por um lado, modelos claros do que se espera de cada um dos seus membros e, por outro coesão ao grupo / turma;

- As práticas de disciplina inconsistentes (isto é, censurar algumas vezes o que noutras ocasiões é louvado ou ignorado);
- O reforço positivo da violência na resolução de conflitos entre adultos, situação que serve de modelo de conduta para a criança;
- Não corrigir os alunos na hora certa, não falar sobre o assunto, não chamar os pais à responsabilidade e ignorar o assunto.

Estas situações têm uma influência directa no desenvolvimento da afeição, na formação dos valores morais e dos papéis e nas posteriores relações sociais da criança, incorporadas noutros lugares de socialização, como a família (Patterson, Capaldi e Bank, 1991; Leonard; Huesmann e Zelli, 1991).

Verificou-se, ainda, que outro elemento ambiental referido pelos sujeitos da amostra que favorece o desenvolvimento da violência é a influência exercida, a longo prazo, pela exposição repetida à violência nos meios de comunicação e que muitas vezes se reflectem nas brincadeiras das crianças. De acordo com BusHman e Geen (1990) ver filmes violentos aumenta o sentimento relacionado com a ira, já que poderá gerar reacções psicológicas, emocionais e cognitivas favoráveis à agressão.

Na perspectiva dos professores a conduta violenta, enquanto forma de interagir com o meio, é o resultado, muita das vezes, de uma inadaptação devido a problemas de codificação da informação, tendo por consequência uma enorme dificuldade em elaborar respostas alternativas. Nesta perspectiva, a criança violenta mostra-se menos

reflexiva e pouco valorizada perante sentimentos, pensamentos e intenções dos outros, do que as crianças bem adaptadas (Cerezo, 1991). Inclusivamente a conduta violenta poderá ser o resultado da rejeição que a criança sofre por parte do seu grupo social, o que leva ao isolamento. Por conseguinte, na óptica dos professores que compõem a amostra deste estudo, este isolamento e esta rejeição priva a criança de experiências básicas de interacção social necessárias ao desenvolvimento das suas competências sociais.

Outro aspecto a salientar como sendo uma consequência evidente da conduta violenta nas crianças em idade escolar do primeiro ciclo é a rejeição de que o agressor é objecto por parte do grupo de referência, especialmente pelos adultos. Perante este quadro a criança cresce com a convicção de que o mundo é hostil e está contra ela.

No que concerne às formas de interacção que os professores mantêm com os alunos violentos e não violentos verifica-se que os alunos violentos antecipam uma atitude hostil do professor, no que se refere a eles mesmos.

Deste modo, esta investigação obedeceu a dois propósitos:

Proporcionar informação enquadrada em bases teóricas sólidas que possa sustentar intervenções ajustadas na escola e suscitar a reflexão dos docentes sobre as suas práticas, nomeadamente, face ao fenómeno da violência escolar. Sem a pretensão de que essa informação seja única para a resolução dos problemas de violência, mas com a esperança de que as pistas de reflexão e de acção, bem como os conceitos

mobilizados, possam ajudar a uma acção educativa simultaneamente mais eficaz e satisfatória.

Assim, pretende-se com este trabalho que os professores, nomeadamente os do primeiro ciclo do Ensino Básico, encarem as situações de violência de um modo mais tranquilo, emocionalmente mais distante, sem o rígido recurso à auto culpabilização ou às hetero-acusações.

É de sublinhar a falta de formação dos professores (a inicial e a contínua) nesta área, os espaços físicos inapropriados e a falta de auxiliares de acção educativa como factores apontados pelos docentes que mais contribuem para o agravamento da violência na escola, no insucesso escolar dos alunos e no insucesso profissional dos docentes. A formação pode ser uma estratégia de mudança na escola se, além de temática e relacional, integrar aquelas que permitem prevenir e também remediar as situações de violência.

Dada a complexidade do fenómeno ninguém pode assegurar a vulnerabilidade dos quadros teóricos que sustentam as explicações e as intervenções. A relação que existe entre a violência escolar no primeiro ciclo do Ensino Básico e as características das sociedades, particularmente das diferentes camadas que estão nas escolas é, por demais evidente.

Como afirma Gordon (1978, p.39) com alguma insistência *«que qualquer situação que tenha a ver com o ensino e a aprendizagem inclui o problema da*

violência, desde a escola primária à universidade ainda que exista uma enorme variedade na extensão da problemática».

Conforme verificado, aspectos de natureza pessoal designadamente complexidade conceptual, locus de controlo e atribuição causal repercutem-se diferenciadamente nas causas imputadas à situação de violência e nas soluções propostas para as mencionadas situações, nomeadamente, o seu esforço e habilidade.

Verifica-se, nesta classe profissional uma necessidade permanente de agir com prontidão, a partir do nada, desenvolvendo reacções apropriadas a uma determinada situação, pelo que manifesta uma importância evidente a reflexão, a acção, a capacidade de resolver problemas e de adaptações constantes.

Como explica Heider (1958) todo homem é motivado para descobrir as causas dos eventos e compreender o seu ambiente, presumindo que as relações que estabelecemos, entre o indivíduo e o meio ambiente, influenciam a forma como nos comportamos.

Assim sendo, as representações de professores e alunos são de algum modo incongruentes acerca da violência, ou seja, para os alunos a violência existe sobretudo quando há contacto físico, enquanto que para os professores esta também pode ser verbal e com consequências, e, alguns casos, mais graves do que a violência física.

Portanto, o presente estudo, e na revisão da literatura efectuada para sustentar o enquadramento conceptual do mesmo, fomentou e confirmou a existência de aspectos de natureza pessoal designadamente complexidade conceptual, locus de controlo e

atribuição causal se repercutem diferenciadamente nas causas imputadas à situação de violência e nas soluções propostas para as mencionadas situações pelos professores.

Deste modo, para alguns professores uma determinada situação entre alunos pode considerada como cena de violência, enquanto que, para outros classificam-nas como meras brincadeiras, ou seja, as definições de violência variam de sujeito para sujeito. Neste contexto podemos afirmar que é pelo facto do professor é norteado por sistemas de valores, sendo eles próprios também susceptíveis de transformação que interfere na construção das suas perspectivas/representações acerca de um contexto escolar violento.



De acordo com o determinado no quadro de objectivos deste estudo, após a análise e compreensão das perspectivas dos professores do primeiro ciclo do Ensino Básico acerca da violência escolar, há que definir um conjunto de procedimentos que possibilitem a formulação de políticas e estratégias de combate à violência na escola.

Para enquadrar esta problemática, não se pode abstrair uma escola institucional carismática, reprodutora cultural, por excelência, que ainda continua a perpetuar comportamentos desviantes mas, por outro lado, desafia os docentes à introdução de práticas diversificadas que respondam às novas e diferenciadas conjunturas sociais.

A necessidade de tomar posição frente à crise obriga a um novo estilo de trabalho onde todos têm lugar, num esforço comum, numa larga participação, no diálogo e ajuda mútua e, onde se evita, o antigo individualismo esterelizante. Por isso, recomenda-se que os professores, confrontados pela procura emergente de paradigma, façam uso da sua criatividade e a apliquem nos seus diferentes cenários porque “*a inovação pertence ao próprio professor (...) e um acto criativo leva a resultados, não a bloqueios*”. (Nóvoa, org., 1991, p. 130). Esta análise permite acalantar a inexistência significativa de formação de professores nesta área. Nesta perspectiva, recomenda-se que:

- As diferentes abordagens realizadas nesta reflexão permitiram, atendendo sempre ao quadro de objectivos traçado, reconhecer o valor das perspectivas dos professores, a todos os níveis “*como meio de prosperidade e libertação no mundo actual, e portanto como uma obra indispensável e digna da participação de todos.*” (Silva, 1979, p.15).
- O desenho curricular dos cursos de formação contínua de professores deverá assumir um desenvolvimento que lhe permita lidar com as complexidades do quotidiano, isto é, que se contemplem o *practicum*, prospectivando lógicas de aprendizagem/investigação reflexiva e construtivista.

Como se tem salientado nesta pesquisa, os professores são os protagonistas deste processo de inovação/mudança e que *“o desafio da reestruturação na educação e em outros contextos consiste em abandonar ou atenuar os controlos burocráticos, os decretos inflexíveis, as formas paternalistas de confiança e os arranjos rápidos ao nível do sistema, para escutar, particular e unir as vozes dispares dos professores e outros parceiros educativos.”* (Hargreaves, 1998, p.294)

Neste contexto parece-me que seria interessante levar a cabo uma investigação baseada nas relações entre professores e pais/encarregados de educação como estratégia de combate à violência na escola a fim de procurar elucidar as seguintes interrogações que a reflexão efectuada sobre os resultados da presente investigação me suscita: *“Será que a Escola em colaboração com os pais/encarregados de educação poderão desde cedo traçar um conjunto de estratégias de combate à violência na escola? De que forma toda a comunidade educativa poderá ser envolvida processo de inovação/formação e participação consensual neste processo de mudança?”*

Finalmente, convém admitir que os professores são os elementos essenciais de qualquer projecto de mudança mas, lembrar, que *“a inovação não se decreta nem se regulamenta. A inovação motiva-se, induz-se e provoca-se....”* (Grilo, p. 25, in Campos, org., 1996)

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, M. V. (1996). *Pais, professores e psicólogos*. Coimbra: Coimbra Editora.
- ALMEIDA, A. M. T. (1994). A violência na escola. *Boletim da Universidade do Minho*, 19, 48-51.
- ALMEIDA, A. S. & FREIRE, T. (1977). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- ALMEIDA, L. S. & TAVARES, J. (1998). *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto: Porto Editora.
- ALMEIDA, L.S. & FREIRE, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação*. Braga: Psiquiatrias.
- ALMEIDA, L.S. (2003). *Metodologia em Psicologias e Educação*. Edições Psiquiatrias. Braga.
- ALMEIDA, S. (1996) *Tédio nunca mais*. São Paulo: Nova Editorial.
- ALVES, J. F. & GONÇALVES, O. F. (1999). Desafios da pós-modernidade para a educação e psicologia. In A. M. Bertão e al. *Pensar a escola sob os olhares da psicologia*. Porto: Edições Afrontamento.
- AQUINO, J. (1996). *Indisciplina na escola*. São Paulo: Sumus.
- ARÁNDIGA, A. V. (2002). *Modification de la Conducta Problemática del Aluno, Tecnicas y Programas*. Alcoy: Editorial Marfil, S.A.
- BARDIN, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARDIN, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROS, J. (1994). *Psicologia da educação familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- BARTON, L. (ED) (1998). *The politics of Special Education Needs*. London: The Falmer Press.

BEE, H. (1986). A criança em desenvolvimento. S. Paulo: Editora Harbra: 291-294.

BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Grávida.

BERKOVITZ, I. (1987). Agression, adolescence and schools. *Adolescent Psychiatry*, 14, 483-499.

BERTÃO, A. M., FERREIRA, M. S. & SANTOS, M. R. (1999). *Pensar a escola sob olhares da psicologia*. Porto: Edições Afrontamento.

BIDDLE, B. J. & ELLENA, W. J. (1964). *Contemporary research on teacher effectiveness*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

BOGDAN, R & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BREWWER, J. & HUNTER, (1989). *Multimethod research – A synthesis of styles*. London: Sage publications.

BRONFENBRENNER, U. (1987) *La ecologia del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

BRONFENBRENNER, U. (1997). *The ecology of human development process*. Em W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 1: Theoretical Models of Human Development*, 5ª ed. (pp.993-1029). Nova Iorque : Wiley.

BUCKLEY, N., SIEGEL, L. S. & NESS, S. (1979). *Egocentrism, empathy and altruistic behaviour in young children*. *Developmental Psychology*, 15: 329-330.

CABRITA, A.&FERNANDES, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.

CAMPOS B. (1996). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: IIE.

CAMPOS, B. (1995). *A investigação educacional em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Mestrado em Psicologia da Educação – N. E. E.

Violência Escolar – Perspectivas de Professores do 1.º ciclo do Ensino Básico

- CAMPOS, B. P. (1989). *Desenvolvimento Psicológico e formação pessoal e social na escola*. Cadernos de Consulta Psicológica, 4, 3-13.
- CANCRINI, L. (1984). L' approche systémique. *Psychologie Scolaire*, 50, 47-87.
- CASANOVA, I. (1999). *Dicionário Escolar*. Lisboa: Notícias Editorial: 192.
- CAVACO, M.H. *Ofício do professor: o tempo e as mudanças*, in: NÓVOA, A. (Ed.) (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- CHAPLIN, J. P. (1989). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Círculo de Leitores: 160.
- COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- CORREIA, L. M. & GONÇALVES, C. F. (1992). *Avaliação em educação especial: um modelo possível*. Comunicação apresentada no Colóquio Internacional da AIPELF/AFIRSE. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- CORREIA, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, J. A., MENDES, A. N. & VENTURA, A. (2000). *Liderança e estratégias nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, M. E., et al. (1998). *A violência nas escolas*. Instituto de inovação Educacional. Lisboa.
- COULON, A. (1995). *Etnometodologia e Educação*. Petrópolis: Ed. Vozes. Cultrix, 1993.
- DAMAS, M. J. & KETELE, J. M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- DAMON, W. & EISENBERG, N. (1998). *Handbook of child psychology -Social, emotional, and personality development*, Vol. 3.. New York: Wiley.
- DAMON, W. (1981). *Development of justice and self-interest during childhood*. In M. Lerner, S. Lerner (Eds.). *Justice motive in social behavior: adapting to times of scarcity and change*. New York: Plenum Press.

DAMON, W. (1982). *Development and self-understanding from infancy through adolescence*. New York: Child Development, 53.

DAMON, W.(1995). *Folha de São Paulo*. 26 de Março.

DANSET, A. (1983). *Eléments de psychologie du développement- introduction et aspects cognitifs*. Paris: Armand Colin.

DE BRUYNE, O., HERMAN, J. E SCCHOUTHEETE, M. (1975). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*, Vendôme, P.U.F.

DECI, E.L. & Ryan, R.M.(1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

DELMIRE, R. & VERMEULEN, S. (1992). *O desenvolvimento psicológico da criança*. Rio Tinto: Asa.

DOMINGUES, I. (1995). *Controlo Disciplinar na Escola: Processos e Práticas*. Lisboa: Texto Editora: 85-90.

DREVER, J.(1955). *A dictionary of psychology*. New York: Plenum Press.

DUBARD, C. (1990). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.

EISENBERG, N. (1982). Introduction. In N. Eisenberg (Ed). *The development of pro-social behaviour*. New York: Academic Press.

ENCICLOPÉDIA DE PSICOLOGIA- DICIONÁRIO. (1999), tomo IV. Lisboa: Liarte: 23.

ERICKSON, E. (1972). *Adolescence et crise – la quête de l'identité*. Paris: Flammarion.

ERICKSON, E. (1973). *Childhood and society*. Middlesex: Penguin Books, Harmondsworth.

ERICKSON, E. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.

ERICKSON, F. (1989). Métodos qualitativos de investigação sobre la enseñanza. In M.C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza*, II. Barcelona: Paidós.

ESTRELA, A (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Observação de Professores*. Lisboa: INIC: 354-361.

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, A., NÓVOA, A. RODRIGUES, A., FALCÃO, E. & PINTO, P. R. (1990). La methodologie de la recherche en éducation. Vol. I, *Actes: Colloque Internacional de L' AIPELF*. Lisboa: L' AIPELF portuguesa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

ESTRELA, M. T. & AMADO, J. S. (2000). *Indisciplina, violência e delinquência na escola: uma perspectiva pedagógica*, Revista Portuguesa de Pedagogia, nº 1, 2 e 3, 223-247.

ESTRELA, M. T. (1992). *Disciplina e Indisciplina na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora: 80-103.

ESTRELA, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

FACHADA, M. O. (1991). *Psicologia das relações interpessoais*. Lisboa: Rumo.

FEITOSA, A. M. & SILVA, E. (1997). *Aprender: o desenvolvimento da inteligência*. Lisboa: Marina Editores.

FERNANDES, M. (2000). *Mudança e inovação pós-modernidade: perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

FERREIRA, A. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro.

FERREIRA, J. (2001). *Continuidades e discontinuidades no Ensino Básico*. Leiria: Magno Edições.

FERREIRA, V. (1989). *O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos*. In A. S. Silva e J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

FERRY, G. (1983). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.

FIGARI, G. (1996), *Avaliar: Que Referencial?* Porto. Porto Editora.

Mestrado em Psicologia da Educação – N. E. E.

Violência Escolar – Perspectivas de Professores do 1.º ciclo do Ensino Básico

FLAVELL, J. H.; BOTKIN, P.; FRY, C. WRIGHT, J. & JARVIS, P. (1968). *The development of role-taking and communication skills in children*. New York: Wiley.

FOUCAULT, M. (1992). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.

FOULQUIÉ, P. (1971). *Dictionnaire de la Langue Pédagogique*. Paris: Puf.

FOX, D. (1969). *The Research Process in Education*. Holt:Rénehart and Winston, Inc. (Trad. Esp. El Proceso de Investigación en Educación). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S. A., 2.ª ed., 1987).

FREITAS, A. C. (1997), *Contributos para a avaliação de uma acção de formação contínua de professores. Estudo de caso*. Lisboa. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, policopiado.

FREITAS, H. (2000). *Análise léxica e análise de conteúdo: técnicas complementares, sequenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos*. Porto Alegre: Sphinx: Editora Sagra Luzzatto. Fronteira, 1992.

FULLER, F. & BOWN, O. H. (1975). *Becoming a teacher*. In K. Ryan (Ed.). *Teacher Education*. Chicago: University of Chicago Press.

FURLANI, L. (199) *A Autoridade do professor*. São Paulo: Sumus.

GARCIA, C. M. (1989). *Paradigmas de formación del profesorado. Introducción à la formación del profesorado – Teorias y metodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

GHIGLIONE, R. & MATALONE, B. (1993). *Um Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora: 69-109.

GONÇALVES, J. A. (1992). *A carreira dos professores do ensino primário*.

GONÇALVES, J. A. (2000). *Ser Professora do 1.º ciclo Uma Carreira em Análise*. Tese de Doutoramento. Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (poli copiado).

GONÇALVES, F. (1990). *A formação contínua de Professores*, in Noesis n.º 17. Lisboa IE.

GONZÁLEZ., E. (Coord.) (1996). *Menores en desamparo y conflicto social*. Madrid, Editorial CCS.

Mestrado em Psicologia da Educação – N. E. E.

Violência Escolar – Perspectivas de Professores do 1.º ciclo do Ensino Básico

HOFFMAN, L.; PARI, S. Y HALL, E (1997). *Psicologia del desarrollo hoy*. Madrid, McGraw-Hill.

HOROWITZ, T. R. & KAUS, V. (1987). Violence at school: Situational factors or societal input. *School Psychology International*, 8, 141-147.

HUBERMAN, M. (1995). *O ciclo de vida dos professores*. Ir: NÓVOA, A. (Ed.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

IALONO, N.S, VADEN-KIERNAN, N. e KELLAM, S. (1998). Early peer rejection and aggression: Longitudinal relations with adolescent behavior. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 10 (2), 199-213.

IGLESIAS, L. (2000). *Zero em conduta*. O Correio da UNESCO. Janeiro, 14-16.

INOVAÇÃO (1996). *Educação e formação ao longo da vida*. Lisboa: Ministério da educação, Instituto de Inovação Educacional, VOL.9, N.º3.

JESUS, S.N. (1996). *A motivação para a profissão docente*. Aveiro: Estante Editora.

JESUS, S.N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.

JESUS, S.N. (2002). *Do mal-estar ao bem-estar docente*. Pshychologica.

KAZDIN, A.E. (1993). Adolescent mental health, prevention and treatment program.

KINGERY, P.M., PRUITT, B.E. e HURLEY, R.S. (1992). Violence and illegal drug use among adolescents: evidence form the U.S. National Adolescent Student Health Survey. *The International Journal of Addictions*, 27 (12), 1445-1464.

LA TAILLE, Y. (1994). Autoridade e limite. *Jornal da Escola da Vida*. São Paulo.

LOURENLO, O. (1991). *Children's distinctions between beauty and morality*. *Archives de Psychologie*, 59, 247-261.

MALCOLM, K. (1990). *The adult Learner – A Neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company.

MASLOW, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2ªed.). Nova Iorque: Harper e Row.

MATOS, M. G. (1997). *Comunicação e gestão de conflitos na escola*. Universidade Técnica de Lisboa: Edições FMH.

MORRINSON, G.M. e MORRINSON, R.L. (1994). School violence to school safety: reframing the issue for school psychologists. *School Psychology Review*, 23 (2), 236-256.

MULVEY, E., ARTHUR, M. E REOUCCI, N. (1997). The prevention of juvenile delinquency: A review of the research. *The Prevention Researcher*, 4 (82), 1-4.

NÉRICI, I. (1986). *Introdução à didáctica geral*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

NÓVOA, A. (1992) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (1992), *Formação de profesores e profissão docente*, in, Nóvoa, A.(coord.), *Os professores e a sua formação*, pp.15-34. Lisboa. IIE-D.Quixote..

NÓVOA, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

NÓVOA, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (3ª Ed.). Lisboa: Dom Quixote, 15-33.

NÓVOA, A.org. (1991). *Profissão de professor*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA, T. (2002). *Teses e Dissertações: Recomendações para a elaboração de trabalhos científicos*. Lisboa: Editora RH.

OLWEUS, D. (1983). Schoolyard bullying: Grounds for intervention. *School Safety*, 4-11.

PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

PIAGET, J.(1988). *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Porto.

PINTO, A. (1990). *Metodologia da Investigação Psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.

PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfrenbrenner*. Aveiro, CIDInE.

RALHA-SIMÕES, H. (2000). *Nível de auto-conhecimento e competência educativa*. Cadernos CIDInE.

REBELO, J. A. S. (2000). *Disposições legais relativas ao comportamento inadaptado em escolas portuguesas: apresentação com comentário*. Revista Portuguesa de Pedagogia, nº 1, 2 e 3, 615-625.

RODRIGO, M.J. Y PALACIOS, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid, Alianza,

RODRIGUES, P. (1998), *Avaliação da Formação pelos Participantes em Entrevista de Investigação*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa, policopiado.

RRYMAN, A. E CRAMER, D. (1993). *Análise de Dados Em Ciências Sociais – Introdução às técnicas Utilizando o SPSS*. Oeiras. Celta Editora.

RUTHERFORD, R. & LOPES, J. (1993). *Problemas de comportamento na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
s. American Psychologist, 48, 127-141.

SCHON, D. (1988), *Formar professores como profissionais reflexivos*, in, Nóvoa, A.(coord.), *Os professores e a sua formação* (1992), Lisboa. IIE-Dom Quixote..

SILVA, L. (1979). *Cultura, Participação e Desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho, Projecto de educação de adultos.

SIMÕES, C. & RALHA SIMÕES, H. (1997). *Maturidade Pessoal, Dimensões da Competência e Desempenho Profissional*. In SÁ – CHAVES. (Org.) *Percursos de Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.

SIMÕES, G. (1998), *Avaliação do Desempenho Docente: contributos para uma análise crítica*. Lisboa, Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, policopiado.

SIMÕES, H. (1995). *Dimensões Pessoal e Profissional na formação de professores*. Aveiro. CIDInE.mc.

SIMÕES, H. (2001). *Resiliência e desenvolvimento pessoal*. In J. Tavares (Org.) *Resiliência e Educação*. São Paulo, Cortez Editora: 95-113.

SIMÕES, H.& SIMÕES, C. M. (1998). *Resiliência e tarefas de desenvolvimento: A educação e as diferentes etapas da vida*. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 2:345-360.

SOUSA, Carolina (1987). *Noção de Proporção em Crianças de 6 a 10 anos e o Processo de Desenvolvimento, Ensino e Aprendizagem*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Dissertação de Mestrado, N.P.

SOUSA, Carolina (1990). *Experiências escolares e desenvolvimento cognitivo: Estudo com o programa de Meio Físico junto de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico*. In J. Tavares, & A. Moreira, (Eds.), *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, PIDACS.

SOUSA, Carolina (1991). *Piaget e a caracterização do desenvolvimento cognitivo em crianças de 6 a 12 anos*. *Ação Educativa: Análise psico-social*. Leiria: ESEL/APPORT.

SOUSA, Carolina (1992). *O desenvolvimento cognitivo em crianças de 6 a 12 anos: A abordagem de Piaget*. *Dimensões do Desenvolvimento Humano*, Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional (CIDInE, 3).

SOUSA, Carolina (1993). *Ativação do desenvolvimento cognitivo e facilitação da aprendizagem: Ensino das ciências no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Braga : Universidade do Minho , Dissertação de Doutoramento, NP.

SOUSA, Carolina (1994). *A activação do desenvolvimento psicológico da família: observação, análise e intervenção*. In *Convenção Anual da Apport/94 Família e Desenvolvimento*. Portalegre, APPORT, Escola Superior de Educação de Portalegre, 1-4 de Dez /94. APPORT, Associação dos Psicólogos Portugueses, Leandro S. Almeida & Yolanda S. Ribeiro (Org.).

SOUSA, Carolina (1994). *Avaliação Psicológica Formas e Contextos, Vol II. Prova das Concentrações de Noelting: Estudo adaptativo para Portugal* . Braga : APPORT, Associação dos Psicólogos Portugueses. Almeida, L. & Ribeiro, Y. (Org.).

SOUSA, Carolina (1994). *Linguagem, desenvolvimento e comunicação em crianças e adolescentes em situação educativa*. In J. Tavares, (Ed.), *Para Intervir em Educação - Contributos dos colóquios CIDInE*. Aveiro: Edições CIDInE (em colaboração).

SOUSA, Carolina, TELMO I.C. & CONBOY J.E. (1988). *A Criança Diferente. Avaliação do Manual de Apoio a Educadores e Professores*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.

SPRINTHALL, N. A. & SPRINTHALL R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. McGRAW-HILL de Portugal:Lisboa.

SPRINTHALL, N. A. & SPRINTHALL R. C. (1999). *Psicologia Educacional: Uma abordagem desenvolvimentalista*. Lisboa: McGraw-Hill.

TAVARES, J. (1993). (Ed.). *Dimensão pessoal e interpessoal na formação*. Aveiro. CIDINE

TAVARES, J. (org.), *Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas. Actas do I.º Congresso Nacional de Formação Contínua*. Aveiro. Universidade de Aveiro.

TEODORO, A. (1997). *Poder e participação em educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

TORRES, M. V (2000). *La violencia en ontextos escolares*. Málaga: Ediciones Aljibe.

TREMBLAY, R. E., KURTZ, L., VITARO, F. e PHIL, R.O. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarden boys : It's impact through adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63 (4), 560-568.

VETTENBURG, N. (2000). *Violência nas escolas: uma abordagem centrada na prevenção*. Revista Portuguesa de Pedagogia, n.º 1, 2 e 3, 249-271.

WEINER, B. (1992). *Human Motivation*. London: SAGE Publications.

WHITNEY, I. & SMITH, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational research*, 35 (1), 3-25.

Z ZREVISTA DA EDUCAÇÃO AEC. *Disciplina e liberdade*. n.º. 103, abr./jun. 1997.

ZEICHER, K. (1993), *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa. Educação.

