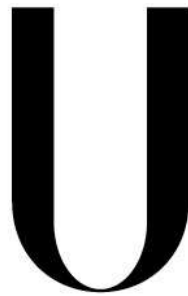


UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

**UNIVERSIDADE
DE LISBOA**

**Envolvimento e Disrupção Escolar em Alunos do 6º e 7º ano de Escolaridade, no
Ensino Artístico: Efeitos de um Programa Comunicacional Eclético**

Ana Rita da Graça Marques

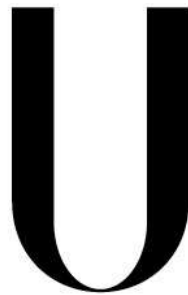
Dissertação

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Área de especialização em Formação Pessoal e Social

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

**UNIVERSIDADE
DE LISBOA**

**Envolvimento e Disrupção Escolar em Alunos do 6º e 7º ano de Escolaridade, no
Ensino Artístico: Efeitos de um Programa Comunicacional Eclético**

Ana Rita da Graça Marques

Dissertação

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação Pessoal e Social

Dissertação orientada pelo Professor Doutor Feliciano Veiga

2014

*The mediocre teacher tells,
The good teacher explains,
The superior teacher demonstrates,
The great teacher inspires*

William Arthur Ward

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	1
1.1 O Problema e a sua Importância	2
1.2 Objetivos de Estudo.....	4
1.3 Questões de Estudo	5
1.4 Estrutura Geral da Dissertação.....	5
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
2.1. O Envolvimento Escolar.....	7
2.1.1. Enfoque Histórico do Conceito de Envolvimento	7
2.1.2. O Envolvimento do Aluno na Escola: um Conceito em Construção..	8
2.1.3. Envolvimento e Motivação: dois conceitos distintos.....	9
2.1.4. Visão Unidimensional Versus Multidimensional do Envolvimento do Aluno na Escola	10
2.1.5. Dimensões do Envolvimento na Escola	12
2.1.6. Envolvimento Escolar: Implicações Para os Alunos.....	18
2.1.7. Fatores Contextuais	20
2.2. A Disrupção Escolar	28
2.2.1. Indisciplina	28
2.2.2. Violência.....	35
2.2.3. Agressividade.....	39
2.2.4. Bullying.....	47
2.3. A Comunicação Interpessoal	61
2.3.1. Conceito de Comunicação	61
2.3.2. A Comunicação ao Longo dos Tempos	63

2.3.3. Funções da Comunicação e a sua importância nas relações interpessoais	66
2.3.4. Elementos da Comunicação	67
2.3.5. A Comunicação Interpessoal nas Organizações Escolares	73
2.4. O Ensino Artístico Especializado	83
2.4.1. A Educação e a Arte	83
2.4.2. A Dança na Educação.....	85
2.4.3. A Dança no Ensino Vocacional	86
3. METODOLOGIA.....	89
3.1. Caracterização da Escola: Comunidade Educativa da EDAM.....	90
3.2. Amostra	97
3.3. Instrumentos	98
3.4. Procedimentos.....	100
3.5. Variáveis	101
4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	102
4.1. Resultados Diferenciais	102
4.2. Resultados Correlacionais	104
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	106
5.1. Discussão dos Resultados Diferenciais e Correlacionais	106
6. CONCLUSÕES	110
6.1. Limitações deste estudo e sugestões de novas investigações.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. Organograma EDAM.	96
----------------------------------	----

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1. Resultados nas dimensões do envolvimento, em situação de pré-teste e de pós-teste, no que respeita à aplicação do MCE, no grupo total	102
TABELA 2. Resultados nas dimensões da interrupção escolar em situação de pré-teste e de pós-teste, respeitantes à aplicação do MCE, na turma do 6º ano de escolaridade.....	103
TABELA 3. Resultados na interrupção escolar entre o pré-teste e o pós-teste, relativas à aplicação do MCE, na turma do 7º ano de escolaridade.....	103
TABELA 4. Resultados nas dimensões da interrupção escolar, em situação de pré-teste e de pós-teste, no que respeita à aplicação do MCE, no grupo total.....	104
TABELA 5. Correlações entre as dimensões do envolvimento escolar e as dimensões da interrupção escolar, na situação de pós-teste.....	105

RESUMO

O estudo do “Envolvimento dos Alunos na Escola” (EAE) tem sido sobretudo de natureza teórica, observando-se falta de estudos de intervenção para a sua promoção. Este estudo visa investigar os efeitos da utilização de um programa de intervenção com o *Modelo Comunicacional Eclético (MCE)*, no envolvimento dos alunos na escola (EAE). Após terem recebido formação no *MCE*, procedeu-se à sua aplicação, por uma professora e uma psicóloga escolar, na relação com alunos do 6º e do 7º ano de escolaridade, de uma escola de ensino artístico vocacional, do concelho de Cascais. Os dados foram recolhidos em contexto de sala aula, através de um inquérito que incluiu a “Escala de Disrupção Escolar Professada”, EDEP (Veiga, 2011) e o questionário “Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadri-dimensional”, EAE-E4D (Veiga, 2013). Os resultados nas referidas escalas foram recolhidos antes e após a implementação do programa. A intervenção teve a duração aproximada de 17 semanas de aulas, em 30 alunos participantes. Partiu-se da suposição inicial de a intervenção conduzisse à existência de diferenças estatisticamente significativas entre a situação de pré-teste e de pós-teste, com melhoria do envolvimento dos alunos. No entanto, tal não se verificou, admitindo-se que, caso a intervenção não tivesse ocorrido, o comportamento dos alunos poderia ser menos adequado. No seu conjunto, os elementos apresentados relevam a importância de aprofundar o conhecimento dos fatores que explicam a variância do EAE e de neles intervir com programas de natureza psicoeducacional, centrados em competências de comunicação interpessoal.

Palavras-chave: envolvimento dos alunos na escola, disrupção escolar, competências comunicacionais, formação psicológica de professores, intervenção de psicólogos, adolescência.

ABSTRACT

The study of the "Student Engagement in School" (EAE) has been mainly theoretical in nature, observing the lack of intervention studies to promote it. This study aimed to investigate the effects of using an intervention program with Eclectic Communicational Model (MCE), the engagement of students in school (EAE). After having received training in MCE, it was administered by a teacher and a school psychologist, in their relationship with students in the 6th and 7th grade, in a school of vocational arts education, in Cascais. Data were collected in the context of the classroom, through a survey that included the "Scale Disruption School professed", EDEP (Veiga, 2011) and the questionnaire " Engagement Students in School: A Scale Quadri-dimensional", EAE - E4D (Veiga, 2013). The results in these scales were collected before and after implementation of the program. The intervention lasted approximately 17 weeks of classes, attended by 30 students. We started from the initial assumption that the intervention would lead to the existence of statistically significant differences between the situation of pre-test and post-test, with improvement of student engagement. However, this did not happen, assuming that if the intervention had not occurred, the behaviour of the students could be less appropriate. Taken together, the evidence presented reveals the importance of deepening the knowledge of the factors that explain the variance of EAE and act on them with psycho- educational nature programs, focusing on interpersonal communication skills.

Keywords: student involvement in school, disruptive behavior, communication skills, psychological training of teachers, intervention of psychologists, adolescence.

AGRADECIMENTOS

“Custou, mas foi”. Foram tempos difíceis mas a viagem chegou ao fim.

Aos Pais. Acredito que sem o vosso amor incondicional e as palavras de conforto e incentivo, nada disto teria sido possível - Amo-vos!

À Mana. Pela cumplicidade, pela amizade e por tudo o que nos liga – Serás sempre a minha Bolacha!

Ao Mano. Pela paciência na ausência, ao longo deste tempo – Tenho saudades...

Aos Avós. Sei que, onde quer que estejam, estarão a torcer por mim – Tenho-vos no coração!

Ao Orientador, Professor Feliciano Veiga. Pela insistência em “dar-me na cabeça” e por acreditar em mim – Obrigada!

À Família do Coração, aquela que se pode escolher. Pela distância e silêncio para uns e pelas tardes de trabalho infundáveis e por toda a força – Gosto tanto de vocês!

À Bé. Pelos dias de biblioteca e noites de ditados – Gabo-te a paciência!

À Sónia. Pelos desabaços e conversas e por, mesmo inconscientemente, ter sido um exemplo para mim – “Go, Sócras!”

À Professora Ana Mangericão, pela confiança e disponibilidade para a realização desta investigação e pela autorização da recolha de dados e à Sara por ter participado neste desafio!

Aos alunos. Por participarem neste estudo com empenho e prontidão e pelo tempo dispensado no preenchimento dos questionários – Força e determinação, Meninos!

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo harmoniza-se com muita da investigação relativa ao envolvimento escolar visando a prevenção dos comportamentos disruptivos e a importância da relação entre o professor e o aluno. As escolas constituem um dos tipos mais comuns e visíveis das organizações comunitárias. Os sujeitos que a ela pertencem sentem-se, frequentemente, ligados e leais à mesma, desenvolvendo um sentimento de partilha e de comprometimento mútuo que os liga numa unidade coletiva. O estudo e a compreensão dessa unidade e das relações que nela se estabelecem são importantes, uma vez que é de conhecimento geral que as relações se baseiam em valores e objetivos partilhados são mais significativos e sustentáveis (Speer & Hughey, 1995). Alunos não comprometidos e não envolvidos com a escola poderão ser alunos cujos valores estão desconectados dos valores da escola, que não se revêm nela e que não conseguiram, ainda, encontrar sentido para a obrigatoriedade de frequência escolar a que se encontram sujeitos (Amado, 2001).

Desvendar e atender as necessidades destes alunos, tem sido um dos maiores desafios dos técnicos, dos educadores e de toda a política educacional. Deste modo, é fundamental procurar conhecer e compreender na perspectiva dos jovens e das famílias, o que poderá estar a condicionar o envolvimento do aluno, isto é, a dificultar ou constituir um problema para que os mesmos não sintam a escola como sua e, como tal, desistam gradualmente, passando a premiar comportamentos disruptivos e atitudes negativas perante a escola e os outros. A este respeito e, que para que a escola alcance os seus objetivos, é necessário que se promova, entre os alunos, interesse genuíno e entusiasmo pela aprendizagem e desempenho escolar (Pajares & Schunk, 2001). Assim, o ensino com base no envolvimento parece construir o alicerce para o fortalecimento do envolvimento e o processo global da aprendizagem. Com este estudo e, partindo da visão dos próprios alunos, crê-se que o acesso a esse conhecimento possa servir de pista para a intervenção em contexto escolar. Por outro lado, a relevância do estudo prende-se, ainda, com o facto do envolvimento do aluno na escola ser visto como um indicador positivo para o sucesso académico e como fator protetor relativamente ao abandono e/ou a comportamentos disruptivos que afetam cada vez mais os alunos nas instituições escolares (Lipmann & Rivers, 2008).

1.1 O Problema e a sua Importância

Até que ponto se manifesta um comportamento dito negativo, como consequência de uma má educação e quem seriam os responsáveis pelas más condutas das crianças e jovens, em contexto escolar? Talvez o primeiro pensamento fosse declinar a responsabilidade na educação parental, como principal fator deste problema. Mas talvez o cerne da questão não seja só a família e o modo como educa. Podem os professores ter um papel fundamental neste processo? Será o modo como comunicam com os seus alunos, um fator preponderante na influência do envolvimento de cada um? No entanto, o interesse pelo tema da comunicação interpessoal entre professor-aluno começou, fundamentalmente, a partir de uma outra variável: o comportamento disruptivo. Pode um professor alterar o comportamento de um aluno, com base na interação/relação que tem com este? Durante o meu percurso escolar, tive o privilégio de conhecer não só professores, mas também, pessoal administrativo e não docente que foram o meu exemplo ao longo dos anos, no que respeita à comunicação e transmissão de saberes e valores. Hoje, no meu percurso profissional, tento transmitir alguns dos conhecimentos que me foram incutidos e, à semelhança do que senti quando era aluna, constatei que, a comunicação tem um papel fundamental no empenho, motivação e envolvimento de cada um.

Sou, no momento, responsável pela Sala de Apoio Pedagógico do 6º ano de escolaridade, da Escola de Dança Ana Mangerição (EDAM), situada na freguesia de S. Domingos de Rana, Cascais. Nos anos letivos 2007/2008 e 2008/2009 representei a EDAM nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) nas EB1 nº 2 de Tires e EB1 António Torrado, como coordenadora do projeto e professora de expressões integradas. Já tendo trabalhado em escolas localizadas perto de vários bairros de realojamento social, onde o ambiente socioeconómico é baixo e cujas populações são, na sua maioria, oriundas dos PALOP e de etnia cigana, foi com alguma surpresa que verifiquei que, grande número dos alunos provém de famílias completamente desestruturadas, onde o alcoolismo e a violência são uma constante e as condições e hábitos de higiene, bem como os cuidados básicos de saúde e uma alimentação saudável, são precários.

Todas estas limitações, juntamente com a falta de formação devida das crianças numa época em que se assiste cada vez mais à ausência de valores, contribuem para que, muitos destes alunos aumentem as taxas de abandono e

insucesso escolar, bem como o número de retenções e comportamentos disruptivos nas escolas. Apesar de, no momento, estar inserida numa realidade bastante diferente como é a comunidade geográfica e escolar da EDAM, o estudo da comunicação interpessoal e a relação dos professores para com os seus alunos continua a despertar bastante curiosidade. No entanto e, apesar das investigações e revisões literárias destes conceitos, ainda muito pouco se sabe relativamente ao envolvimento e aos comportamentos disruptivos, numa escola de ensino especializado artístico. Procurou estabelecer-se uma lógica de ideias, observar alguns comportamentos e tentar perceber quais as questões de estudo pertinentes.

Várias investigações sobre comunicação interpessoal salientam que, o modo como o professor comunica com os seus alunos é uma condicionante essencial para promover o envolvimento dos mesmos, na comunidade educativa e indicam que os elogios sinceros e oportunos elevam a auto estima, a autoconfiança dos alunos, aumentando, conseqüentemente, o seu rendimento escolar e o modo como se comportam na escola, vendo-o como um projeto seu e em que se empenham com prazer, sentindo-se motivados, valorizados, integrados, reconhecidos e recompensados (Veiga, 2009).É aqui que reside a pertinência deste estudo, que procurou obter resposta para o seguinte **problema de investigação**:

Quais os efeitos de um programa comunicacional eclético, no envolvimento e na disrupção escolar, em alunos do 6º e do 7º ano de escolaridade, de uma escola de ensino artístico especializado?

Neste sentido, sabendo que a comunicação interpessoal depende de diversos fatores e que pode ser posta em prática através de diversas categorias, pretende-se com este estudo, analisar não só os efeitos de um programa comunicacional mas também perceber até que ponto o mesmo altera o comportamento dos alunos, numa escola de ensino artístico especializado, como a EDAM. Esta é uma escola com regras muito próprias, de disciplina rigorosa e ensino exigente, onde os alunos se encontram motivados para a prática da dança e são, na sua maioria, alunos com muito bom aproveitamento académico. Prova disso são a presença nos quadros de excelência e a inexistência de reprovações.

Ainda que as salas de apoio sejam um local de estudo, preparação atempada para os testes e organização nos e dos métodos e técnicas de estudo de cada aluno, estes entendem cada responsável das mesmas como se de um professor se tratasse.

Tal implica que, tanto da parte dos alunos como das responsáveis das salas, a responsabilidade e o método de ensino muito se assemelhe à relação professor-aluno. Deste modo e, através de um ambiente saudável, um dos maiores objetivos é, não só, o dever de ensinar os alunos a pensar, questionar e aprender a interpretar a realidade, construindo as suas próprias opiniões, como também promover o seu envolvimento em toda a comunidade escolar para mais tarde se poder envolver na sociedade. A função mais importante da educação, em qualquer grau, é desenvolver a personalidade de indivíduo e o significado da sua vida para ele mesmo e para os outros. Para que tal seja possível, é importante que o professor goste e acredite naquilo que faz, servindo de modelo para os seus alunos. Esta relação deve ser cultivada cada dia e baseada no princípio que o relacionamento positivo entre os mesmos se origina através do respeito e comunicação assertiva (Amado, 2001).

Esta dissertação enaltece, precisamente, a comunicação e a relação entre professor-aluno, através de um Programa Comunicacional Eclético criado por Veiga (2007), onde este identifica vários processos comunicacionais como práticas que minimizam, previnem e possibilitam uma intervenção adequada aquando de situações de indisciplina e violência. O comportamento inadequado do aluno não pode ser visto como uma causa de dificuldade para lecionar pois, na verdade, este é o resultado da falta de adequação, no processo de ensino.

1.2 Objetivos de Estudo

O objetivo fulcral desta dissertação consistiu em analisar as mudanças no envolvimento e nos comportamentos disruptivos, após a aplicação de um Programa Comunicacional Eclético, em duas turmas, uma de 6º e outra de 7º ano de escolaridade inseridas numa escola de ensino artístico especializado, de dança. Inserido no mesmo e, através das informações recolhidas, percecionam-se ainda outros objetivos que se complementam e visam completar, ainda mais, este trabalho. Assim, podem analisar-se as diferenças tanto no envolvimento como na disrupção escolar antes e depois da aplicação do Modelo Comunicacional Eclético, bem como a relação existente entre estas duas variáveis, na totalidade da amostra.

1.3 Questões de Estudo

Com base no problema já enunciado formularam-se as seguintes questões de estudo:

Q1 – Será que existem diferenças significativas no envolvimento entre o pré-teste e o pós-teste, resultantes da aplicação do modelo comunicacional eclético (MCE)?

Q2 – Será que existem diferenças significativas na disrupção escolar entre o pré-teste e o pós-teste, resultantes da aplicação do modelo comunicacional eclético (MCE)?

Q3 – Que relação existe entre o envolvimento e a disrupção escolar dos alunos?

Uma vez exposta a importância desta investigação, bem como os objetivos e as questões de estudo que lhe são inerentes, apresenta-se a estrutura geral da mesma.

1.4 Estrutura Geral da Dissertação

Ao longo da dissertação, serão abordados vários tópicos dispostos em quatro capítulos fundamentais, que se descrevem, sumariamente, de seguida. Do capítulo um faz parte a introdução, onde se apresentam a importância da investigação, bem como os seus objetivos e questões de estudo. O capítulo dois é organizado em três pontos. No primeiro ponto, faz-se a apresentação das perspetivas e abordagens ao conceito de envolvimento, dá-se a conhecer o enfoque histórico do conceito e descrevem-se as diferentes dimensões a ele associadas: a dimensão afetiva, dimensão comportamental e a dimensão cognitiva. No segundo ponto, é dada atenção aos comportamentos disruptivos e aos fatores a ele associados, tais como a indisciplina, a violência, a agressividade e o bullying e, por último, o terceiro ponto centra-se nos aspetos que remetem para a relação social do aluno na escola, mais concretamente nos processos comunicacionais eficazes e a relação professor-aluno. No terceiro capítulo, clarificam-se os aspetos relativos às opções metodológicas adotadas na concretização da investigação, especificando o *design* de estudo, as características dos participantes e da comunidade escolar e os procedimentos de recolha e de análise de dados.

A apresentação, análise e discussão dos resultados integram o quarto e último capítulo, onde se espera uma melhor compreensão das questões relativas à comunicação em contexto escolar, aos problemas dos alunos e da importância do papel dos professores e também o aumento do conhecimento acerca da percepção e motivação dos alunos na promoção do envolvimento e na supressão dos comportamentos disruptivos.

O trabalho termina com as conclusões onde se sintetizam as principais ideias a retirar desta investigação empírica bem como as implicações e as limitações do estudo. Desta última parte, constam igualmente alguns contributos ou sugestões para a promoção de processos comunicacionais eficazes de forma a tornar a escola num local mais agradável, promotores de um desenvolvimento harmonioso e, onde este processo de interação social permita a partilha de sentimentos que se transmitem de sujeito para sujeito e que possibilite o crescimento de todos, enquanto seres sociais e culturais.

Traçado o propósito da pesquisa, procede-se à revisão da literatura dos conceitos presentes nesta investigação.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. O Envolvimento Escolar

De entre os temas que preocupam, atualmente, o sistema educativo e que são objeto de interesse e atenção por parte de investigadores, profissionais da educação e comunidade educativa em geral, ocupam um lugar de destaque, não só o baixo grau de envolvimento dos alunos pela escola, mas também os temas relativos às elevadas taxas de insucesso escolar, ao absentismo, ao abandono escolar precoce e aos problemas de indisciplina. Na medida em que o envolvimento do aluno parece exercer uma influência relevante sobre os resultados académicos e a formação, em geral, do aluno (Veiga, 2009), diversas têm sido as investigações com distintas abordagens e perspectivas, que têm evidenciado uma preocupação com a necessidade de envolver os alunos na escola e de os motivar para a conclusão da escolaridade obrigatória (Gembeck, Chipuer, Creed & McGregor, 2006).

O abandono escolar poderá ser uma expressão de baixo envolvimento (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009). Com efeito, o envolvimento dos alunos na escola, constitui hoje um elemento central para o sistema educativo, procurando-se estratégias, propostas e programas de diversas naturezas, com o intuito de melhorar e aumentar o compromisso, a motivação e o envolvimento dos alunos para com a escola e para com a sua aprendizagem (González, 2010).

2.1.1. Enfoque Histórico do Conceito de Envolvimento

O conceito de envolvimento dos alunos surgiu na década de 1980 como forma de entender e reduzir o tédio do estudante, alienação e abandono escolar. Este foi definido como o “investimento psicológico do aluno e esforço direcionado para aprendizagem e a compreensão ou domínio do conhecimento, as habilidades, ou ofícios que a tarefa académica se destina a promover” (Newmann, Wehlage & Lamborn, 1992, p.12).

O sinónimo da investigação em torno do envolvimento escolar tem como preocupação a identificação de fatores a ele associados. As contribuições dos estudos realizados acerca do envolvimento são amplas e diversas. Abarcam desde investigações que contribuíram para criar a ideia de que o envolvimento do aluno na escola, se relaciona estreitamente com o desempenho académico, passando por

estudos que argumentam que o envolvimento é um resultado escolar em si mesmo, com importantes implicações para as organizações educativas (González, 2010).

São visíveis os trabalhos de investigação que têm apresentado contribuições relevantes, desde abordagens críticas a socio-críticas, bem como com os fenómenos do *disengagement*, incidido no desprendimento progressivo dos alunos relativamente à escola (Archambault *et al.*, 2009; Fullarton, 2002; Ross, 2009). Portugal tem acompanhado os estudos neste domínio, integrando um projeto internacional intitulado “Exploring Student Engagement in Schools Internationally”, no âmbito do qual se pretende, entre outros aspetos, o desenvolvimento de um instrumento de avaliação, tendo já sido produzida uma primeira versão internacional designada por “Student Engagement in Schools Questionnaire” (Veiga, 2009).

2.1.2. O Envolvimento do Aluno na Escola: um Conceito em Construção

O conceito de envolvimento do aluno na escola não conta com uma denominação e com uma definição clara e unívoca, sendo ainda entendido de diferentes formas, pelos investigadores. Acerca da sua denominação, há quem utilize a expressão “envolvimento na escola”, outros “envolvimento académico” enquanto outros se referem ao “envolvimento na aprendizagem”. Há ainda também quem se refira ao “não envolvimento” ou “desafeto” para a atitude oposta (González, 2010).

Quanto à sua definição, é frequente alguns investigadores aludirem à escassa descrição do conceito, às diferentes formas de o operacionalizar e à diversidade de linhas e focos de investigação que se entrelaçam em torno do mesmo (Appleton, Christenson & Furlong, 2008). Sobre a designação de envolvimento, Fredricks *et al.* (2003) referem que se incluem uma série de constructos que “podem ajudar a explicar como se comportam, pensam e sentem os alunos na escola” (p.6). Por sua vez, Glanvill & Wildhagen (2007) postulam que o envolvimento escolar se refere a um envolvimento psicológico e de conduta do aluno no seu currículo escolar, abrangendo uma série de atitudes como “participação”, “adesão”, “pertença”. Os mesmos autores referem-se ao não envolvimento como os termos “alienação” e “afastamento”.

O envolvimento dos alunos foi definido operacionalmente de diversas formas, na tentativa de valorizar o grau em que os mesmos estão envolvidos, conectados e comprometidos com a escola e motivados para aprender e vencer (Simons-Morton & Chen, 2009). A ilustrar esta ideia está também outra definição, ao apontar que o

conceito de envolvimento faz referência à implicação ativa, ao compromisso e atenção concentrada, em oposição à participação superficial, apatia ou desinteresse (Newmann, Wehlage & Lamborn, 1992).

Embora as alusões anteriores ilustrem algumas formas habituais de definição do conceito de envolvimento, não significa, contudo, que exista um consenso na sua operacionalização, uma vez que distintos investigadores ao concentrarem-se em aspetos do envolvimento do aluno com e na escola, fazem uso de outros conceitos mais específicos que nem sempre estão bem delimitados.

2.1.3. Envolvimento e Motivação: dois conceitos distintos

Eventualmente, uma das dificuldades associadas à clarificação do conceito de envolvimento prende-se com alguma proximidade a outros constructos. Com efeito, na procura dos antecedentes do envolvimento do aluno na escola, podemos situar-nos na leitura sobre a motivação (Schunk & Zimmerman, 2006). Apesar de ambos os conceitos serem inerentes, na medida em que um influencia o outro, importa destacar que são conceitos distintos. Os investigadores que estudam a motivação estão interessados no envolvimento como resultado dos processos motivacionais, enquanto aqueles que investigam o envolvimento estão interessados na motivação como uma fonte de envolvimento (Reeve, 2012). A motivação é definida como "um desejo geral ou disposição para ter sucesso no trabalho académico e nas tarefas mais específicas da escola" (Newmann *et al.*, 1992, p.13). Está ligada aos processos psicológicos que exercem influência sobre o comportamento dos estudantes em situações de aprendizagem e está relacionada com as razões ou motivos que levam o indivíduo a agir de determinada maneira. Já o envolvimento refere-se à relação estabelecida entre o indivíduo e a atividade. Essa relação envolve aspetos comportamentais, emocionais e cognitivos, podendo ser modificada a partir de mudanças introduzidas no contexto (Frydenberg, Ainley & Russel, 2005).

Os primeiros estudos sobre o envolvimento dos alunos na escola focalizavam, frequentemente, comportamentos "time-on-task" (tempo efetivo dedicado à tarefa/atividade). Mas o envolvimento é muito mais que o tempo que os alunos dispensam na tarefa, uma vez que engloba o seu comportamento (persistência, esforço, participação), a sua cognição (valor atribuído à aprendizagem, relevância para o futuro, uso de estratégias e auto regulação) e as suas experiências interpessoais e

afetivas (sentimentos em relação à aprendizagem e sentido de pertença à escola), não esquecendo a importância dos professores, pares e família (Anderson, Christenson & Lehr, 2009). Pode verificar-se, por exemplo, um aluno estar motivado e ter uma boa prestação no geral, sem estar envolvido em tarefas específicas da escola (Newmann *et al.*, 1992). Num estudo recente, observou-se que os alunos de escolas primárias e secundárias, registaram pontuações elevadas e positivas referente às suas motivações para aprender, mas indicaram um baixo nível de interesse no trabalho de sala de aula. Nesta situação, é pouco provável que os alunos direcionem o máximo da energia motivacional para o seu trabalho escolar.

Assim, podemos inferir que os alunos podem estar motivados, mas não envolvidos e, é exatamente isso que constitui um dos maiores desafios para todos os intervenientes da educação, a fim de fazer face e corresponder às necessidades dos jovens cada vez mais desinteressados e alienados da escola (Willms, 2000).

2.1.4. Visão Unidimensional Versus Multidimensional do Envolvimento do Aluno na Escola

No que respeita à investigação desenvolvida há a distinguir duas grandes etapas no desenvolvimento do constructo (Yonezawa, Jones & Joselowsky, 2009). Uma representada por trabalhos iniciais que tenderam a caracterizar o envolvimento do aluno na escola, sobretudo em termos unidimensionais e a outra em que, o envolvimento é considerado um fenómeno multidimensional.

Ilustrando a primeira etapa, encontra-se uma sistematização da maioria dos trabalhos realizados na década passada num quadro que distingue separadamente três dimensões do envolvimento: comportamental, afetivo e cognitivo (Fredericks *et al.*, 2004). Foi notório o enfoque da investigação na incorporação de definições do envolvimento do aluno, preferencialmente em algumas dessas dimensões. Condicionado pelas relações interpessoais e pela capacidade de realização de tarefas ou objetivos de maior desenvolvimento grande parte dos estudos engloba os aspetos comportamentais, centrados nos comportamentos observáveis dos alunos, como manifestação do seu maior grau de envolvimento com a escola e com a sua aprendizagem (Allen & Allen, 2009). Outros estudos centraram-se essencialmente em aspetos emocionais, relativos ao interesse, valores e sentimentos (negativos e positivos) pela escola, aulas, professores, e nos estados afetivos (ansiedade, tédio,

desinteresses, etc.) dos alunos, na escola, mas também se focalizaram nos aspetos cognitivos, que avaliam o envolvimento psicológico do aluno na aprendizagem, no domínio das ideias, conhecimento e habilidades e a sua motivação intrínseca para aprender. No entanto, foram predominantes os trabalhos centrados nos aspetos comportamentais e na sua relação com os resultados académicos (Pianta *et al.*, 2013). Na verdade, estes últimos estudos revelaram-se essenciais no estabelecimento da relação entre comportamento e envolvimento, todavia, com limitações na hora de integrar outros elementos (afetivo e cognitivo) que, atualmente considera-se fazerem parte apenas do envolvimento (Atweh, 2007). Como relata este autor, foi desenvolvido um conjunto de estudos que analisaram as dimensões do envolvimento do aluno na escola de forma isolada, isto é, numa perspectiva unidimensional. Estes estudos vêm ao encontro da ideia que as definições do envolvimento do aluno na escola quase nunca incluem elementos afetivos e cognitivos (Jimerson, Campos & Greif, 2003).

O envolvimento do aluno na escola foi considerado como um conceito com três dimensões isoladas (comportamental, afetiva e cognitiva), evocando que estudar uma das componentes ajudaria a compreender o envolvimento escolar como um todo. Porém, os autores também escrevem que, examinar separadamente as dimensões do envolvimento dicotomiza o comportamento, as emoções e cognições do aluno, quando na realidade, estes fatores estão dinamicamente integrados e não isolados. Ainda, adiantam que apesar da existência de robustos corpos de trabalho sobre cada uma das dimensões do envolvimento em separado, considerar o envolvimento como um constructo multidimensional oferece uma maior base lógica para examinar os antecedentes e consequências do comportamento, das emoções e da cognição simultânea e dinamicamente (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004).

A necessidade de entender o envolvimento como um meta-constructo que integra múltiplos constructos relacionados, designadamente as dimensões já mencionadas (Fredericks *et al.*, 2004) tem promovido um distanciamento relativamente às características unidimensionais do conceito. Esta visão multidimensional é uma mudança que, apesar não concluída, tem ganho muito terreno, nos últimos anos (Yonezawa *et al.*, 2009). Na verdade, a natureza multidimensional do envolvimento tem vindo a conquistar um assaz reconhecimento na atualidade (Atweh, 2007; Lipmann & Rivers, 2008; Fullarton & Christenson, 2008; Simons-Morton & Chen, 2009) ainda que a concordância sobre a multidimensionalidade defira no que respeita ao número e tipo de dimensões implicadas. Com efeito, distintos modelos de

envolvimento do aluno, na escola, incluem duas (comportamental e afetivo), três (comportamental, afetivo e cognitivo) ou quatro componentes (comportamental, afetivo, psicológico e acadêmico) (Appleton *et al.*, 2008).

Uma articulação compreensiva acerca do envolvimento como um todo pode ser encontrada na revisão extensiva da literatura conduzida por Fredericks *et al.* (2004). Os autores defendem que o envolvimento na escola inclui uma dimensão comportamental, englobando a participação nas atividades sociais, acadêmicas e extra curriculares; uma emocional, que envolve atitudes face à escola, aos professores e disciplinas, e ligações para com a instituição; finalmente, uma dimensão cognitiva, que envolve a disposição dos alunos para investir na sua educação, compreender ideias complexas e habilidades difíceis.

Os alunos que estão envolvidos exibem um conjunto de comportamentos que apoiam a realização acadêmica, incluindo a participação, a persistência na tarefa, a assiduidade regular e a atenção sustentada. Os fatores emocionais, normalmente, considerados como indicadores do envolvimento do aluno, incluem a excitação, o interesse e o gosto pela aprendizagem, e um sentimento de pertença para com a escola. Por último, a componente cognitiva do envolvimento manifesta-se na preferência pelo desafio acadêmico, investimento na aprendizagem, autoconceito positivo (tanto em termos de habilidade acadêmica, como de eficácia, num sentido mais amplo) e objetivos e aspirações para com a educação futura. Apesar dos méritos verificados através da investigação, o envolvimento do aluno, na escola, enquanto constructo teórico tem as suas limitações. A conceptualização deste conceito é teoricamente inconsistente devido à incorporação de uma variedade de subconstructos entre os diferentes investigadores e a uma sobreposição nas definições dos diferentes tipos de envolvimento (Fredericks *et al.*, 2004).

2.1.5. Dimensões do Envolvimento na Escola

Alunos envolvidos são aqueles que pensam, agem e sentem que a escola é interessante hoje, e importante para amanhã. O envolvimento do mesmo é um constructo multidimensional que os teóricos adotam para englobar as dimensões afetiva, cognitiva e comportamental. Regista-se, mais recentemente, a inclusão de uma dimensão – a dimensão agenciativa (Veiga, 2013), com o objetivo de avaliar a

contribuição ativa do aluno no seu processo de aprendizagem e envolvimento, conceptualizando-o como agente da ação.

2.1.5.1. A Dimensão Afetiva

A dimensão afetiva, denominada também de “componente psicológica” do envolvimento do aluno com a escola, destaca a importância das conexões afetivas na mesma e nas aulas. Inclui, como sugerem alguns autores, um nível de resposta emocional ou envolvimento para com a escola, abarcando sentimentos de afeição, apreço, gosto, pertinência, laço ou adesão (González, 2010).

Fredericks *et al.* (2004) indicam que se trata de uma dimensão do envolvimento do aluno com a escola assente na noção de “atrativo”, considerando as reações como positivas e negativas dos alunos, em contexto sala de aula (Skinner & Belmont, 1993) e as reações emocionais face à escola, ao professor e aos colegas (Lee & Smith, 1995). Outros estudos conceptualizam o envolvimento afetivo como uma identificação com a escola, que inclui o sentimento de pertença, a valorização pelo aluno no êxito das realizações relacionadas com a escola, a sua utilidade para a vida e para o futuro e a apreciação do sucesso, nos resultados académicos (Finn, 1989; Glanvill & Wildhagen, 2007).

Um dos aspetos incluídos na dimensão afetiva do envolvimento do aluno, ao qual a literatura presta particular atenção é o conceito de sentimento de pertença à escola que os alunos demonstram. Este é um conceito amplamente estudado e o que se denomina por “sentido de comunidade” dos alunos (Osterman, 2000). Trabalhos realizados sobre este aspeto associam-no à qualidade das relações entre professores e alunos e, em geral, aos laços sociais do estudante para com a escola (Finn, 1989; Croninger & Lee, 2001; González, 2010). É habitual associar a ausência ou debilidade de tais laços com os problemas de abandono, insucesso escolar e de fragilidade de convivência.

Se por um lado, a dimensão afetiva invoca o compromisso de um sentimento de pertença ou adesão à escola mas, no sentido do aluno se sentir aceite e valorizado pelos colegas e outros membros e ainda, a aceitação dos valores escolares (Willims, 2000), por outro, é destacado um compromisso emocional, remetendo-o para os sentimentos dos alunos em relação aos professores, colegas, outros profissionais e pela escola (Jimmerson *et al.*, 2003, Anderson, Christenson & Lehr, 2009).

Um tema sobre o qual a investigação sobre o envolvimento afetivo tem dado real atenção é a influência da rede de amigos no sentimento do compromisso que se desenvolve entre os alunos e a escola. A literatura sobre a temática diz-nos que é habitual destacar-se a importância que têm para o aluno, as relações significativas (com os professores e colegas), o seu rendimento, a permanência na escola, a importância que atribuem à confiança, o apoio e a colaboração nas suas relações escolares (González, 2010). Numa perspetiva mais crítica, alguns autores vão mais além (Cunningham, 2003), quando afirmam que as diferentes componentes da dimensão afetiva do envolvimento, ou seja, os conceitos usados como o sentimento de pertença, o vínculo afetivo, a adesão ou o sentir-se membro, com frequência se sobrepõem, ou são utilizados, indistintamente. Assim, podemos inferir que, quando o estudo do envolvimento do aluno na escola se expandiu, também o léxico de termos e conceitos cresceu indeterminadamente (González, 2010).

Os aspetos relacionados com a dimensão afetiva assentam na proposta de alguns autores quando sugerem que o envolvimento afetivo do aluno, na escola, se prende com componentes como o gosto pela aprendizagem, que abarca sentimentos que os estudantes têm em relação à aprendizagem e reações afetivas na sala de aula, como sejam o interesse, curiosidade e felicidade (Frydenberg *et al.*, 2005), e o gosto pela escola, como sejam a ligação e a identificação à mesma, que incluem o sentimento de pertença (sentir-se parte dela e sentir que a escola é uma parte importante da sua própria experiência) (Finn, 1989; Voelkl, 1997).

2.1.5.2. A Dimensão Comportamental

Grande parte da investigação sobre o envolvimento, particularmente, quando começou a ser estudado na década de 90, centrou-se, como já foi referido anteriormente, em aspetos comportamentais, mais especificamente em comportamentos observáveis (como a assiduidade, participação em atividades escolares e extra curriculares, cumprimentos das regras, e ausência de comportamentos disruptivos) que denotariam o quão envolvidos estavam os alunos nas tarefas e na realização do trabalho escolar. Foi patente a atenção prestada a esta dimensão, na medida em que o envolvimento na escola era medido basicamente por comportamentos observáveis relacionados com o esforço, a participação e a realização dos alunos (Jimmerson *et al.*, 2003). Os investigadores que se orientam

unicamente pela dimensão comportamental examinam apenas a forma de atuação dos estudantes, i. e., as suas ações ou comportamentos e a sua participação nas atividades escolares (Yonezawa, Jones & Joselowsky, 2009).

Na hora de restringir e investigar a dimensão comportamental, terá sido influente a definição delimitadora de Finn (1993), que considera que o envolvimento dos alunos na escola ostenta duas dimensões básicas, uma comportamental que se define em termos de participação, ou seja, se um aluno participa de forma regular na aula e nas atividades escolares; outra afetiva assente no sentimento de pertença, isto é, se um aluno sente que pertence à comunidade escolar e valoriza resultados escolares relevantes. Este iguala a componente comportamental do envolvimento à “participação” do aluno nas atividades escolares (Finn, 1993). Para tal, sugere que seria necessário distinguir quatro níveis diferentes de participação. O primeiro incluiria comportamentos básicos, como o cumprimento de regras na escola, ter uma assiduidade regular e respeitar as orientações do professor. O segundo nível abarcaria a iniciativa do aluno em termos de colocar questões, iniciar um diálogo com o professor, procurar ajuda, bem como o nível de entusiasmo e o uso do tempo extra nos trabalhos escolares. O terceiro nível incluiria o envolvimento do aluno e participação em aspetos sociais e extra curriculares da vida escolar. O último e quarto nível diria respeito à participação na gestão escolar, como por exemplo, estabelecer metas académicas e participar de forma regular no sistema disciplinar da escola. É a partir da participação dos alunos nas atividades extra curriculares oferecidas pela escola, que avém a identificação com a mesma. É esse tipo de atividades que concorre para um sistema de pertença, que ajuda a promover um sentimento de auto valorização e auxilia os alunos a tornarem-se resilientes, especificamente se fizerem parte de um grupo em risco de abandono escolar antes de completar a escolaridade obrigatória (Finn, 1989).

De facto, muitos foram os investigadores (Voelkl, 1997; Willms, 2000; Fullarton, 2002) que adotaram o modelo bidimensional de Finn (1989) nas suas próprias investigações ou que definiram esta dimensão comportamental como a dimensão do “compromisso” em termos de participação. Embora a componente do “compromisso” em termos de participação do aluno ter sido delimitada de formas diferentes por diferentes investigadores, no geral, fazem referência à noção de participação em atividades académicas ou extracurriculares por parte do aluno, considerada e

entendida pelos autores, como um elemento crucial na obtenção de resultados acadêmicos positivos e na prevenção do abandono escolar (Fredericks *et al.*, 2003).

Outras definições sobre o envolvimento comportamental do aluno na escola focalizam-se na participação de tarefas de aprendizagem e acadêmicas na sala de aula e incluem comportamentos como a persistência, esforço e atenção (Finn, 1989; Skinner & Belmont, 1993, González, 2010). Esta dimensão está, ainda, relacionada com a participação aberta do aluno, na sua educação, como a frequência às aulas, o seu trabalho duro e ou desempenhos observáveis, como a realização dos trabalhos de casa (Willms, 2000; Jimmerson *et al.*, 2003).

As definições do envolvimento comportamental do aluno na escola, por parte dos investigadores, são alvo de várias apreciações, por vezes controversas. Por exemplo, a advertência de que a investigação sobre a temática não vai além de contar o número de alunos que estão envolvidos em tarefas curriculares ou nas extracurriculares, sem a preocupação mínima em aprofundar o tema com o objetivo de compreender o significado que os alunos atribuem à atividade ou a sua motivação para participar na mesma (Zyngier, 2007).

2.1.5.3. A Dimensão Cognitiva

O envolvimento cognitivo refere-se à qualidade do processamento cognitivo que os estudantes utilizam nas tarefas escolares. São diversas as formas como diferentes autores se referem a esta dimensão. A mesma assenta, fundamentalmente, na ideia de investimento intelectual (Fredericks *et al.*, 2004). Os mesmos autores alegam que a dimensão cognitiva do envolvimento tem-se centrado em dois aspetos. Por um lado, no investimento psicológico, na aprendizagem que se prende com as perceções de competência, disponibilidade em implicar-se em atividades de aprendizagem e o uso de estratégias metacognitivas e de autorregulação por parte dos alunos (memorização, planificação de tarefas, autocontrolo), para controlar e orientar os seus processos de aprendizagem; por outro, na vontade do aluno em persistir em tarefas difíceis, regulando o seu próprio comportamento de aprendizagem e ainda a disposição para esforçar-se o necessário para a compreensão das ideias complexas e o domínio de capacidades difíceis. Nesta perspetiva, o compromisso dos alunos é visto como um comportamento motivado, que resulta do tipo de estratégias cognitivas que os alunos optam por utilizar (por exemplo, estratégias de

processamento superficial *versus* profunda). Os alunos que optam por estratégias profundas estão mais envolvidos cognitivamente, exercem mais esforço mental (focado na aprendizagem), criam mais ligações entre as ideias, atingindo uma maior compreensão das mesmas e têm ainda mais vontade de persistir em tarefas difíceis, regulando o seu próprio comportamento de aprendizagem.

Com efeito, outros investigadores sugerem que a dimensão cognitiva do envolvimento do aluno refere-se ao investimento psicológico na aprendizagem, numa preferência pelo desafio, assim como a aspetos relacionados com a motivação e as estratégias metacognitivas do aluno relacionadas com a aprendizagem autónoma e a responsabilidade para a melhorar (Newmann, Wehlage & Lamborn, 1992; Fredericks *et al.*, 2003).

A dimensão cognitiva do envolvimento reporta-se ainda a objetivos (pessoais e de esforço) de aprendizagem, o que leva a que um aluno se envolva num tema com a intensão de o dominar. Refere-se também, ao grau da curiosidade dos alunos sobre o que têm de aprender (González, 2010) e à disponibilidade para ir mais além do que as exigências básicas para dominar habilidades complexas (Lippman & Rivers, 2008). No mesmo alinhamento de ideias, está a definição desta dimensão como o esforço dirigido para a aprendizagem, a compreensão ou o domínio do conhecimento, habilidade ou capacidade para promover o trabalho académico (Newmann *et al.*, 1992). Também o sublinha que, Para além dos comportamentos observáveis e das emoções, importam os aspetos cognitivos e mentais e argumentam que a implicação cognitiva genuína resultará em aprendizagem. Nesta investigação, o envolvimento cognitivo prende-se com a qualidade do processamento cognitivo apresentado pelos alunos, nas tarefas escolares (*Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn*, 2004). Engloba o investimento na aprendizagem que se estende ao uso de estratégias cognitivas, metacognitivas e de autorregulação para monitorizar e orientar os processos de aprendizagem e, ainda, aos objetivos de aprendizagem (Frydenberg *et al.*, 2005) que se prendem com a relevância do trabalho escolar para aspirações de futuro, o valor da aprendizagem e objetivos pessoais, numa vontade de ir para além do conhecimento básico (Appleton *et al.*, 2008).

2.1.6. Envolvimento Escolar: Implicações Para os Alunos

Como já referenciado, nos últimos anos, o conceito de envolvimento tem sido alvo de interesse crescente, no campo da educação. Muitos educadores e investigadores vêem-no como uma solução para os problemas de baixa realização escolar e, neste sentido, é encarado como um “amortecedor” contra a baixa realização académica e uma miríade de resultados negativos. Como tal, são muitos os autores que consideram o envolvimento do aluno como o conceito mais importante na prevenção do abandono escolar ou na promoção da conclusão dos estudos (Anderson *et al.*, 2009).

Também o conceito de envolvimento tem sido aplicado para descrever a predisposição do aluno em participar nas atividades escolares de rotina, como ir às aulas, entregar trabalhos e seguir as indicações dos professores nas aulas (Champman, 2003). A ideia por detrás da teoria do envolvimento é a de que os alunos devem estar implicados e envolvidos em tarefas de aprendizagem com significado, afirmando, ainda que o envolvimento se baseia na ligação do aluno com o contexto social em que a aprendizagem ocorre (*Committee in Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn, 2004*).

No seu estudo intitulado “as vozes dos alunos sobre o envolvimento”, Yazzie-Mintz (2006) demonstra que o envolvimento não é uma atividade a solo. Neste sentido, o investigador faz uma analogia ao termo quando utilizado noutros contextos, alegando que, falar de envolvimento, é falar de uma relação. Deste modo, há muitas formas através das quais um aluno se pode envolver, neste contexto. O grau no qual o aluno está “envolvido” na escola, dependerá da qualidade, profundidade e extensão da relação do mesmo com estes vários aspetos e, resultado do seu desempenho e trabalho na escola (Yazzie-Mintz, 2007).

Alguma investigação defende que o envolvimento se refere à criação de um ambiente que incentiva os alunos a aprender. Para tal, identificam-se cinco critérios, nomeadamente a afirmação (quando o aluno se sente aceite), a contribuição (quando o aluno sente que tem a importância suficiente para contribuir e fazer a diferença), o propósito (quando o aluno considera que o seu trabalho é um contributo para o crescimento gradual) e o desafio (quando o aluno considera que o seu trabalho não ultrapassa a sua habilidade para ser bem sucedido). O envolvimento do aluno é, também, influenciado por fatores fenomenológicos, de instrução, do docente,

individuais e escolares. Assim, quando um aluno se sente amado, aceito e alvo de preocupação, o envolvimento é fortalecido e, assim, é criado um alicerce para a excelência acadêmica (Shernoff *et al.*, 2003).

Como se pode verificar, o conceito de envolvimento pode ser visto como uma disposição do aluno para aprender a trabalhar com os outros e a envolver-se na e com a instituição escolar, o que se expressa em sentimentos de pertença e de ligação do mesmo, relativamente à escola (Willms, 2000). Porém, alguns alunos não partilham este sentimento de pertença e não acreditam que o sucesso académico terá um papel determinante no seu futuro. Estes sentimentos e atitudes podem resultar em “alienação” para com a escola (Finn, 1989) e, conseqüentemente levará os estudantes a ausentarem-se gradualmente das atividades escolares e, em alguns casos, a apresentarem comportamentos disruptivos, revelarem atitudes negativas face a professores e outros alunos (Willms, 2000). Neste sentido, a investigação aponta para a ideia de que o termo oposto ao envolvimento é a “alienação”, o “desprendimento” ou o “desafeto”. Os alunos não envolvidos são passivos, não se esforçam e desistem com facilidade face aos desafios. Podem revelar aborrecimento, depressão, ansiedade ou até mostrar comportamentos desadequados por se encontrarem em ambiente de sala de aula ou mesmo serem rebeldes contra os professores e/ou colegas. As implicações da falta de envolvimento dos alunos na escola e na educação podem ser nefastas, uma vez que conduzem a fracas oportunidades laborais, associadas a outros resultados negativos, como a gravidez na adolescência e o consumo de substâncias (Mcintosh & Houghton, 2005; Beinart *et al.*, 2002) ou mesmo a um processo gradual de desistência, levando muitas vezes ao abandono escolar (Rumberger, 1987).

Os diferentes níveis de envolvimento com a escola situam-se num contínuo, em que um dos polos seria é representado por aqueles altamente comprometidos, que estão ativamente implicados na sua educação e fazem as tarefas pedidas para vencer na escola, e o outro polo é representado pelos alunos não envolvidos, que, habitualmente manifestam falta de interesse, assiduidade irregular às aulas ou que não complementam as tarefas escolares atribuídas. Todos estes aspetos podem conduzir a múltiplos fracassos e, com frequência, levam ao abandono e podem ser considerados como uma desvinculação, por parte do aluno para com a escola e, com o seu processo de aprendizagem. Esta perspetiva de envolvimento ou não envolvimento dos alunos é útil para os educadores que visam estratégias de modo a reduzir a probabilidade do insucesso escolar (Anderson *et al.*, 2004).

2.1.7. Fatores Contextuais

Sobre o envolvimento do aluno na escola, têm emergido da investigação dois conjuntos de fatores – pessoais e contextuais, que influenciam significativamente o seu envolvimento e, os seus resultados académicos. Os fatores pessoais estão associados a vários tipos de crenças, à orientação para os objetivos, à atribuição e à auto eficácia (Veiga, 2009). Para o compromisso do aluno, no que respeita à sua formação académica, parece não bastar focar, apenas, a atenção em fatores pessoais, relativos e exclusivos ao mesmo. No entanto, o presente estudo centrou-se apenas na vertente escolar, deixando de lado os fatores contextuais e familiares no que respeita a relação social do aluno na escola e/ou em casa. Atender a fatores contextuais, tanto no domínio instrutivo como social, parece contribuir para um melhor entendimento do comportamento escolar dos estudantes e os aspetos “ligados ao meio familiar são, atualmente, considerados como importantes fatores contributivos para o desenvolvimento de trajetórias educativas bem-sucedidas (Morgado, 2001, p.78). É no seio da família que a criança e o jovem satisfazem as suas necessidades básicas e é nesta perspetiva que, na opinião de Villas-Boas (2000), se pode entender o importante papel que a família desempenha na educação, ou seja, todo o desenvolvimento integral, incluindo o desenvolvimento cognitivo, comportamental e o desempenho escolar (Amado & Freire, 2002). Depois da família, a escola, é o espaço onde as crianças e os jovens continuam o seu processo de socialização, o meio onde se consolidam normas, valores e onde se estabelecem relações. Tal como na família, a escola assume um papel preponderante no desenvolvimento emocional, comportamental, intelectual e social (Amado, 2001). É mais provável que os alunos estabeleçam compromissos pessoais com a escola e com a aprendizagem quando sentem que os pais, professores e outros alunos se preocupam com o seu sucesso. Deste modo, estão mais dispostos a continuar o investimento quando são encorajados, apoiados e assistidos (Amado & Freire, 2002).

A probabilidade dos alunos estarem envolvidos é maior quando os professores, amigos e familiares apoiam eficaz e propositadamente o seu envolvimento na aprendizagem e, na escola. As relações entre os fatores contextuais, o envolvimento dos estudantes e os resultados escolares destes não são estáticas, pelo contrário, são recíprocas e dinâmicas (*Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn, 2004*).

São vários os estudos que têm mostrado como os fatores contextuais são suscetíveis de influenciar e afetar o envolvimento do aluno na escola. Assim, no que concerne aos aspectos referentes à relação social na escola, atende-se à relação professor-aluno, aluno-aluno, ambiente, segurança escolar e, instrução (Skinner & Belmont, 1993).

2.1.7.1. A Relação Social do Aluno na Escola

O envolvimento do aluno na escola não assenta apenas na tarefa, uma vez que, no âmbito do contexto escolar existem muitos outros fatores que podem influenciar o envolvimento do mesmo. Neste sentido, duas amplas componentes da escolarização têm manifestado um impacto significativo no envolvimento do aluno, na aprendizagem: a cultura das relações e a cultura da aprendizagem, tanto a nível da escola como da sala de aula. A evidência não provém apenas da investigação tradicional, mas também das percepções dos próprios alunos, uma vez que estes são observadores dos seus professores, isto é, daquilo que se passa na sala de aula, das suas próprias reações e daquilo que ajuda e prejudica a sua aprendizagem. A cultura de escola tem apresentado uma influência persuasiva, tanto direta como indiretamente, nos alunos. Os alunos que demonstram clareza nos propósitos, equidade e apoio social têm maior probabilidade de desenvolver envolvimento comportamental, afetivo e cognitivo para com a sua aprendizagem e para com a escola (Frydenberg *et al.*, 2005).

2.1.7.1.1. A Relação Professor-Aluno

A literatura tem destacado a importância que o suporte do professor desempenha sobre os alunos, para que estes se envolvam, de forma satisfatória, na escola e na aprendizagem (Júlio & Vaz, 2006; Skinner & Belmont, 1993). Os professores são elementos centrais no envolvimento dos alunos na aprendizagem, sendo a sua influência poderosa e persuasiva, um fator constante na determinação da qualidade da vida escolar, para os alunos (Batten & Girling-Butcher, 1981, cit. *in* Frydenberg *et al.*, 2005). Tem sido defendido que a atenção e os cuidados dedicados por parte do professor têm um efeito significativo nas atitudes e nos sentimentos dos alunos face à escola (envolvimento afetivo), na conduta e participação (envolvimento comportamental), na adoção de estratégias eficazes (envolvimento cognitivo e na

realização acadêmica (Frydenberg *et al.*, 2005). Os professores têm também um papel fundamental no modo como os alunos interagem uns com os outros, na sua sala de aula. Por exemplo, quando os professores encorajam e desenvolvem o respeito mútuo entre os alunos, estes sentem-se mais capazes e mais envolvidos na regulação do seu próprio comportamento (Frydenberg *et al.*, 2005). Esta noção de vínculo social prevê resultados positivos no que respeita a um maior envolvimento e uma atitude académica mais positiva por parte do aluno (Resnick *et al.*, 1997). Os estudantes apresentam um maior envolvimento comportamental, emocional e cognitivo quando o professor insiste para que as ideias relacionadas com a atividade proposta sejam compreendidas, concede maior autonomia aos estudantes no processo da resolução da mesma e oferece apoio necessário à concretização dos objetivos da atividade (Turner *et al.*, 1998).

Numa investigação sobre as interações num grupo composto por estudantes que se destacaram pelo alto envolvimento durante a resolução de uma atividade de física, os seus autores concluíram que, em tarefas que exigem maior investimento cognitivo para a sua realização, não basta elevado um envolvimento comportamental e emocional. Verificaram também que, perante este tipo de tarefa, os estudantes altamente envolvidos tendiam a orientar o seu envolvimento por suposições básicas que os desviam das tarefas em busca de alívio para as tensões que surgem no grupo (Júlio & Vaz, 2006). Neste âmbito, o apoio do professor aos grupos é fundamental para que o elevado envolvimento comportamental e emocional resulte em envolvimento cognitivo e, que essas dimensões do envolvimento sejam orientadas pelas tarefas de aprendizagem propostas. Um estudo realizado por Skinner & Belmont (1993) indicou que a autonomia concedida aos alunos, a clareza de objetivos e a ligação do professor com aqueles, do ponto de vista afetivo e cognitivo, colaboraram para a promoção do envolvimento dos alunos. Os resultados indicam que a perceção dos alunos sobre a atuação do professor tem um efeito interativo sobre o envolvimento. Também a perceção dos alunos sobre o professor, desempenha um importante papel sobre o envolvimento daqueles na escola e na aprendizagem.

A investigação tem evidenciado que a perceção dos alunos sobre o apoio e o envolvimento do professor contribui significativamente para um aumento do esforço, da atenção, do interesse e finalização dos trabalhos na aula (Frydenberg *et al.*, 2005). Alunos que relatam um elevado sentido de ligação aos professores demonstram um envolvimento emocional e comportamental mais elevado (Furrer & Skinner, 2003;

Gest, Welsh & Domitrovich, 1995; Murray & Greenberg, 2001; Wentzel, 1998; Eccles *et al.*, 1993). O entusiasmo dos alunos, o interesse, a felicidade e o conforto na escola, parecem ser moldados pelo seu sentido de ligação aos outros. Pelo contrário, sentimentos de aborrecimento, frustração, tristeza e ansiedade na escola são exacerbados quando as crianças e os jovens se sentem alienados pelos outros. Os alunos revelam um esforço acrescido nas atividades de sala de aula quando sentem que os professores nutrem interesse sobre eles enquanto indivíduos, reconhecendo-os, por exemplo, pelo nome e, estabelecendo diálogo não só em contexto de sala de aula mas sobretudo fora dele ou no âmbito de outras atividades na escola (Frydenberg *et al.*, 2005).

No mesmo alinhamento de ideias está Veiga (2007, 2009) ao identificar componentes extremamente importantes no que se refere à relação entre o aluno e o professor. Por exemplo, a comunicação dos professores tem um impacto muito importante sobre os alunos. Os alunos que relatam um elevado sentimento de proximidade com os seus professores demonstram um maior envolvimento emocional e comportamental (Furrer & Skinner, 2003; Gest, Welsh & Domitrovich, 2005). Quando os alunos têm a perceção que as interações que estabelecem com os professores são bem-sucedidas, a qualidade do relacionamento será influenciada positivamente, a sua motivação a nível académico será mais elevada, bem como as suas atitudes em relação à escola (Cunningham, Wang & Bishop, 2006).

Muita da investigação feita acerca do envolvimento dos estudantes na escola focaliza-se na necessidade do aluno se ligar a um adulto, na comunidade escolar. O apoio dos adultos – pelo menos de um – é de fulcral importância para que os alunos se mantenham presentes na escola, na medida em que constitui uma base sólida para o envolvimento. No mesmo sentido, é mais provável que os alunos se envolvam se tiverem o apoio dos adultos, enquanto pessoas significativas, quer em casa, quer na escola (Lippman & Rivers, 2008).

2.1.7.1.2. A Relação Aluno-Aluno

A investigação tem destacado a importância da influência das relações estabelecidas entre os alunos e os seus pares, na criação de boas oportunidades de envolvimento (Frydenberg *et al.*, 2005; Wentzel, McNamara-Barry & Caldwell, 2004). Estes investigadores demonstraram que os jovens com relações de amizade na escola

apresentavam níveis mais altos de desempenho escolar e menos angústia emocional do que os alunos sem amizade recíproca.

As normas e valores do grupo de pares são importantes no ambiente da sala de aula (Frydenberg *et al.*, 2005). Segundo os autores, os estudos focalizados no nível de envolvimento do grupo de pares – aceitação e rejeição e a eficácia da interação da aprendizagem, concluíram que pertencer a um grupo de pares altamente envolvido tende a aumentar o envolvimento comportamental, a nível individual. Também é mais provável que as raparigas tenham grupos de pares mais apoiantes na aprendizagem escolar que propriamente os rapazes.

2.1.7.1.3. Ambiente Escolar e Segurança

O ambiente escolar nem sempre atende às necessidades dos alunos. Quando estes não percebem um ambiente calmo e seguro, poderá levar a uma diminuição do seu envolvimento e do seu desempenho escolar, e assim, ampliar a sua vulnerabilidade para o desenvolvimento de comportamentos de risco. Um aspeto específico da influência do contexto social escolar como o envolvimento do aluno é, certamente, a segurança e a ordem no ambiente escolar (Frydenberg *et al.*, 2005). Alguns estudos mostram que o envolvimento dos alunos é menor quando estes se sentem inseguros ou vítimas (Marks, 2000). Também o relacionamento por parte dos funcionários da escola tem sido descrito como fundamental para o desenvolvimento da identificação com a escola (Newmann *et al.*, 1992).

São alguns os estudos que têm tentado explicar o porquê da variação dos níveis de envolvimento dos alunos nas escolas, em termos do ambiente escolar (Finn & Voelkl, 1993; Lee & Smith, 1995). Os alunos em risco, nomeadamente aqueles com assiduidade menos consistente, são menos envolvidos nas escolas onde as regras são rigidamente aplicadas (Willms, 2000). Esta evidência é consistente com os achados de Rumberger (1995) que defende que os alunos têm menos probabilidade de abandonar a escola quando a política disciplinar é percebida como segura e justa.

É frequente os alunos terem dificuldades em permanecer e/ou continuarem envolvidos em ambientes que percebem como inseguros ou injustos. O ser humano necessita sentir-se ligado aos outros, do mesmo modo também deseja estar física e psicologicamente seguro; assim são os alunos, quando confrontados com ameaças

físicas e psicológicas, sentem-se menos motivados para aprender (Voke, 2002). É mais provável que os alunos se envolvam na escola e na aprendizagem quando a escola assegura um ambiente que vai ao encontro das suas necessidades (Brooks, 1999, cit. *in* Voke, 2002). Envolver os alunos em ações de voluntariado e promover debates acerca disso nas salas de aula, reduz até quase para metade os comportamentos disruptivos, produzindo, igualmente, efeitos semelhantes na vida pessoal (Allen, Philliber, Herrling & Kupermine, 1997).

A investigação também tem demonstrado que os alunos com dificuldades académicas, os frequentemente ausentes e os que exibem problemas comportamentais são mais propícios ao abandono escolar (Anderson *et al.*, 2004). Mas as taxas de abandono escolar e a conclusão da escolaridade obrigatória podem variar de escola para escola. Por exemplo, as escolas com ambientes organizados, com professores comprometidos e com altos níveis de proximidade entre os alunos e com políticas disciplinares percebidas pelos mesmos, como justas, têm taxas de abandono escolar mais baixas, em contraste com outras escolas onde impera a fraca autoridade por parte dos adultos, a deficitária relação de cuidados entre os professores e os alunos, currículos pobres e desinteressantes, e com elevados níveis de absentismo que estão associados a mais elevadas taxas de abandono escolar (Anderson *et al.*, 2004). As salas de aula são, por si só, lugares sociais. O ambiente de sala de aula pode ser descrito como negativo ou positivo. O ambiente positivo engloba o grau em que os alunos experienciam relacionamentos afetivos com adultos e colegas e aproveitam qualitativamente o tempo que passam, naquele contexto. Os ambientes negativos são aqueles em que os alunos interagem, frequentemente, com os professores e colegas, através dos gritos, humilhação, ou irritação (Pianta *et al.*, 2012). A intimidação, a agressividade, o espalhar rumores, por exemplo, são comportamentos que originam o medo, a raiva e o ressentimento, ao mesmo tempo que reduzem a ligação com a escola e o envolvimento na aprendizagem. Na opinião dos autores, é difícil ao aluno aprender e ser positivo quando se sente assustado. Deste modo, é urgente que líderes, professores, alunos e pais se envolvam de forma sistémica, para que seja possível o desenvolvimento de uma cultura escolar consistente e segura (Frydenberg *et al.*, 2005).

2.1.7.1.4. A Instrução

A instrução refere-se ao conteúdo e pedagogia daquilo que é aprendido pelos alunos. O modo tradicional de transmissão passiva de atividade de sala de aula parece não ser do agrado dos alunos, na medida em que relatam que o trabalho escolar é interessante e envolvente quando varia, em vez de ser repetitivo, tem significado e liga-se à vida fora da escola, é desafiante e dá oportunidades para um pensamento sustentado na exploração, sem ser demasiado difícil e quando envolve dialogar e trabalhar com os pares (Frydenberg *et al.*, 2005). Segundo estes, uma abordagem de ensino que apoia o envolvimento é a “pedagogia autêntica”. Esta abordagem tem sido associada aos níveis mais elevados das três dimensões do envolvimento para os alunos, desde o ensino primário ao ensino secundário, com efeitos crescentes nos anos escolares subsequentes (Newman *et al.*, 1996).

Os resultados apresentados por Skinner & Belmont (1993) salientaram a utilidade do professor conseguir criar um ambiente de aprendizagem desafiante e estimulante e, ao mesmo tempo, oferecer as condições necessárias para o sucesso dos alunos nesse mesmo ambiente. A colocação de desafios e a exigência da compreensão de conceitos e ideias relacionados com a atividade, se não forem bem doseadas podem levar os estudantes a sentirem-se sobrecarregados e, conseqüentemente, ao não envolvimento.

Os alunos envolvem-se com mais facilidade em tarefas que consideram interessantes, desafiantes e importantes, apesar da existência de uma grande variação nas percepções dos alunos acerca destas mesmas características (Frydenberget *al.*, 2005). Na verdade, a forma como os professores ensinam na sala de aula, a metodologia e o tipo de comunicação utilizados tem um impacto colossal na motivação e envolvimento do aluno (Veiga *et al.*, 2009).

Aos alunos deve ser dado alguma opção em termos da escolha da matéria para aprender (Germaine, 2007). A autora fundamenta esta ideia sugerindo que as pessoas, em geral, estão mais confortáveis quando sentem que tem algum controlo e alguma possibilidade de escolha. Esta estratégia de ensino permite aos alunos ter gosto naquilo que aprendem. Segundo a investigadora, ensinar, sob diferentes formas, tem alguma semelhança com a narração de histórias. É necessário ter prática mas apenas professores verdadeiramente dinâmicos e carismáticos podem transferir informações aos alunos, mais facilmente. Entusiasmo e anedotas fazem destacar as

lições, na mente dos alunos. Subtemas específicos devem estar relacionados com a vida quotidiana, com ligações a eventos atuais. A autora ainda salienta que, algumas coisas devem ser evitadas na sala de aula. Por exemplo, apesar da comunicação professor-aluno ser importante, ninguém gosta de ser frequentemente questionado, uma vez que leva a que os alunos fiquem tensos e muito infelizes. A rotina monótona pode levar os alunos a planear, antes do tempo, o aborrecimento nas aulas. Germaine (2007) menciona, também, que não há uma única solução para envolver todos os alunos. Há alunos com auto motivação suficiente para aprenderem, outros estão determinados a ignorar qualquer envolvimento com a disciplina e/ou com a escola. A maioria, porém, situa-se entre estes dois extremos. Ora, se os professores estiverem dispostos a trabalhar para estabelecer uma ligação real com os seus alunos, estes estarão também dispostos a envolverem-se. A investigadora vai mais longe ao dizer que é necessário o estabelecimento de certas ligações para que a aprendizagem se faça de forma eficiente.

Uma vez que não é possível pensar nas relações entre os contextos sociais, motivação, envolvimento e os resultados dos alunos de uma forma linear, pois também é preciso vê-las de uma forma recíproca (Reeve, 2012), apresenta-se o ponto seguinte referente aos comportamentos disruptivos.

2.2. A Disrupção Escolar

A indisciplina e os comportamentos de violência são um fenómeno que tem vindo a aumentar nos últimos anos, nas escolas. São vistos como problemas complexos e multidimensionais que afetam, cada vez mais, a comunidade escolar. Devido a uma maior frequência das manifestações destes fenómenos e, de uma maior preocupação evidenciada pelos diversos intervenientes no processo educativo, o tema desperta cada vez mais o interesse dos investigadores (Velez & Veiga, 2010).

A escola é o lugar, por excelência, de transmissão de conhecimentos, de saberes, de competências, de normas, de valores e padrões comportamentais, desempenhando, por isso, um papel determinante no processo de socialização e aprendizagem dos alunos. No entanto, esta tarefa nem sempre tem sucesso. As mudanças ocorridas na sociedade trazem novas questões para dentro da comunidade escolar e tal facto traz boas práticas e dimensões diferentes de encarar a gestão das instituições e do ato educativo, assim como conduz a uma alteração ao nível dos possíveis agentes de socialização e ao nível dos modelos de aprendizagem. As crianças e jovens aprendem, agora, com o seu grupo de pares e em contato com outras realidades para além da família e da escola. As novas tecnologias permitem-lhes contactar com diversos saberes e diferentes culturas. A escola, enquanto sistema em permanente interação com o meio, não fica imune às tensões e desequilíbrios da sociedade e, por isso, tem de se adaptar esta nova realidade (Estrela, 1994).

As questões da indisciplina são equacionadas de uma forma dinâmica (Estrela, 1994; Freire, 1990; Silva, 1998). Relacionando um conjunto de variáveis envolvidas e centrando a investigação no aluno, avaliam a forma como este percebe e entende esta problemática e procuram conhecer a sua perspetiva acerca deste fenómeno.

2.2.1. Indisciplina

Em Portugal, a indisciplina ocorre com frequência e constitui uma forte preocupação para pais e professores. Por isso, não é de estranhar que diversos autores elejam a indisciplina como um problema central da escola contemporânea e que, sobre este assunto, tenham sido publicados inúmeros artigos científicos nos últimos tempos (Costa & Vale, 1998; Veiga, 2007a).

2.2.1.1. Conceito, Tipologia e Fatores de Risco

O termo indisciplina é caracterizado pela sua polissemia, assumindo diferentes significados em função do contexto a que se aplica (familiar, institucional, social e escolar) e da relação que se instituiu entre aquele que define disciplina e aquele a quem esta é imposta ou aplicada. Assim, a indisciplina é um conceito variável, volátil e muito marcado por circunstâncias gerais e pessoais. Neste sentido e a propósito da indisciplina em contexto de sala de aula, Silva (2002) refere que “em duas alas de aula contíguas pode acontecer que um mesmo *incidente*, numa dessas salas, seja considerado indisciplina e na outra não, ou, no caso de ser considerado em ambas as salas como indisciplina, numa ser entendido como pouco grave e na outra como muito grave” (p.27).

O contexto escolar, enquanto sistema aberto em interação com o meio, não fica imune às tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente e, por isso, a indisciplina que, atualmente perturba a vida de muitas escolas, poderá ser encarada como um reflexo dos conflitos que grassam na sociedade, em geral. O conceito de indisciplina está intimamente relacionado com o conceito de disciplina. Trata-se de um conceito relativo a um dado tempo e espaço e tende, geralmente, a ser definido pela negação ou pela privação da disciplina, correndo a partir da quebra das regras instituídas (Estrela, 1994). A mesma autora salienta que, devido à evolução da noção de disciplina e à evolução da sociedade, passámos de um estado de disciplina imposta para um estado de disciplina consentida, procurando-se hoje alcançar uma situação de autodisciplina. A indisciplina diz respeito aos comportamentos do aluno que perturbam as atividades que o professor pretende desenvolver na sala de aula (Jesus, 2003). O autor refere que a indisciplina pode manifestar-se através de diversos comportamentos, tais como fazer barulho, bocejar, sair do lugar sem autorização, falar fora da sua vez, dizer asneiras, agredir os colegas e até, discutir com o professor. Enquanto para Aquino (2003) a indisciplina pode traduzir-se “numa espécie de efeito de inconformidade, por parte do aluno, aos anacrónicos padrões de comportamento nos quais nas escolas ainda parecem inspirar-se” (p. 51), Carita e Fernandes (1997) propõem que, para que um comportamento seja considerado como indisciplinado, há que ter em conta a situação social em que este ocorre (a visibilidade social do aluno, o carácter da relação psicológica do professor com a turma, o seu estado psicológico e as suas implicações na sua perceção de autoridade). A indisciplina também é vista

como a manifestação de atos ou condutas, por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo professor no contexto regulador da sua prática pedagógica e, conseqüentemente perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem (Lopes *et al.*, 2006). Neste sentido, os comportamentos de indisciplina são comportamentos individuais ou grupais, de baixa intensidade mas de elevada frequência, que desrespeitam as regras ordenadoras do viver de uma sala de aula ou do viver de uma escola, ou que infringem as convenções, as rotinas que ajudam a sustentar aquelas situações e a torná-las mais eficientes no seu funcionamento. Tais comportamentos são altamente sensíveis à figura do professor (há turmas que são inofensivas com um professor mas incontroláveis com outro) e podem trazer graves conseqüências para saúde mental do docente, se este for incapaz de lidar com o ambiente de indisciplina, em contexto de aula (Lopes *et al.*, 2006). Para estes autores e, como fatores responsáveis pela indisciplina, são apontados problemas de ordem social, familiar, pessoal e escolar.

A indisciplina escolar não é um fenómeno estático. Pelo contrário, as expressões e o carácter de indisciplina têm mudado ao longo das últimas décadas (Aquino, 1998). A aquisição de novos hábitos, as suas noções de responsabilidade, bem como o alargamento da escolaridade obrigatória, que trouxe para a escola alguns jovens que já estariam fora do sistema, são fatores potenciadores de diversas formas de indisciplina. Para muitos investigadores, a indisciplina implica a transgressão de princípios, regulamentos, contratos e ordens, e discordância com os objetivos do grupo ou instituição, levando a situações de perturbação das relações sociais (Lawrence *et al.*, 1985; Veiga 1996). Este conceito pode ser apontado como sinónimo de moral, encarando-a como o respeito pelas leis consideradas obrigatórias, o que significa que a indisciplina corresponde à desobediência das regras (ou leis) (LaTaille *et al.*, 1992). Na mesma linha de ideias, um aluno é considerado indisciplinado sempre que não cumpre as regras da instituição (Silva, 2002) e, a indisciplina surge sempre que se verifica a transgressão de normas e regras escolares que prejudiquem as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino e o relacionamento das pessoas na escola (Veiga, 2007a). Trata-se da não-aceitação de um sistema de normas de convivência da instituição, que é elaborado e validado por aqueles que nela participam (Ortega & Rey, 2003). As normas estabelecidas, quer explícitas (definindo o que é permitido fazer) quer implícitas (normas básicas de convivência que por não estarem claramente definidas, são aceites por todos) não são rígidas, mudam ao longo do

tempo e o seu cumprimento depende da capacidade de autocontrole que cada um tenha (Pereira, 2002).

Embora a agressividade, a violência e a delinquência que ocorrem em meio escolar possam ser atos de indisciplina, nem toda a indisciplina comporta agressividade, violência ou delinquência, uma vez que não implica a existência de agressões intencionais, com violação dos direitos de terceiros (Caldeira *et al.*, 2007). Assim, nesta perspectiva, a indisciplina surge associada à reincidência de comportamentos que perturbam o processo de funcionamento da aula mas que não são classificados como intrinsecamente graves. Deste modo, enquanto os atos violentos são raros, mas causam danos elevados, os atos de indisciplina são geralmente mais numerosos, mas produzem menos efeitos negativos (Lopes, 2001). A indisciplina remete para quadros teóricos e comportamentos diversos, pois manifesta-se na concretização de atos de não conformidade traduzidos no incumprimento de parte (ou totalidade) do sistema de regras escolares.

A indisciplina pode ter múltiplas origens e vários fatores. Trata-se de um fenómeno multidimensional e multicausal, inerente inevitável ao funcionamento da escola (Amado, 2001).

2.2.1.2. Indisciplina e Autoridade

Magalhães (1996) considera que “na sala de aula, professores e alunos detêm parcelas de poder de carácter e natureza diferentes e cada um deles tentará utilizar essas parcelas de poder para atingir os seus objetivos. A natureza, eventualmente contraditória desses objetivos, poderá estar na origem de conflitos e de situações de indisciplina” (p. 37). Para esta investigadora, os comportamentos disruptivos não constituem uma contestação ao professor, mas aos conteúdos programáticos e à escola, que consideram desfasada da realidade atual. Estes comportamentos indisciplinados, que ocorrem na sala de aula, estão, de um modo geral, associados ao desinteresse dos alunos pelas matérias lecionadas, pelo que as causas do problema não residem unicamente no professor ou na forma como ministra a aula, a não ser em casos pontuais.

Sendo a sala de aula o espaço, por excelência onde se confrontam o poder do professor e o poder do aluno, a interação que aí se verifica é potenciadora de um processo de negociação que se vai processando e ajustando constantemente. O

poder do professor, de um modo geral, impõe-se ao do aluno, sob pena dos objetivos pedagógicos não serem convenientemente atingidos. Este poder do professor “será tanto maior quanto mais diversificadas forem as bases em que ele se sustentar e quanto maior for a congruência entre as bases do poder do professor e as finalidades do nível do sistema educativo em que exerça a sua atividade” (Afonso, 1989, p. 20).

2.2.1.3. Indisciplina, Disrupção e Autoconceito

Numa sociedade em constantes transformações, cada vez mais se exige, tanto a nível profissional como pessoal. Esta conjuntura torna a sociedade mais tecnológica e impessoal. Por isso, o conhecimento de si próprio poderá tornar-se um fator de relevante importância no que diz respeito ao comportamento humano (Alexander, 2000). Deste modo, surge a necessidade de compreender o significado de autoconceito, constructo que a psicologia entende como parte essencial da consciência de cada indivíduo e do seu comportamento. Rosenberg (citado por Veiga, 1996) refere que o autoconceito poderá constituir o núcleo mais central da personalidade e da existência. O autor considera que o autoconceito será o grande determinante dos pensamentos, comportamentos e sentimentos. Partindo do pressuposto que não existe apenas um autoconceito, mas sim vários e com diferentes graus de importância (Veiga, 1991), este vai sendo construído ao longo da vida e através de diversas etapas; estas influenciadas pelas estruturas de referência dos indivíduos e decorrentes da interação do sujeito com o meio (Veiga, 1996).

2.2.1.4. Indisciplina e Aprendizagem

O considerável aumento de comportamentos de indisciplina na escola tem sido fonte de crescente preocupação e investimento, por parte dos diferentes intervenientes, no processo educativo. Da experiência, relativamente ao que se passa na sala de aula, verifica-se uma percentagem muito reduzida de problemas de comportamento nos bons alunos, o que poderá estar relacionado com a incompatibilidade entre esses comportamentos e os comportamentos orientados para as atividades escolares (Lopes *et al.*, 2006). Na verdade, o aluno com sucesso identifica os seus objetivos como os da escola e, porque trabalha persistente e sistematicamente, não lhe resta muito tempo para comportamentos incompatíveis com o bom funcionamento da aula. Pelo contrário, os alunos com rendimento mais baixo

apresentam, com alguma frequência, problemas comportamentais e/ou emocionais, não só porque não identificam os seus objetivos com os da escola, mas também porque não esperam estudar durante muitos anos (Amado, 2001).

A presença de problemas de aprendizagem leva a um aumento da probabilidade de interrupção comportamental em contexto sala de aula, o que prejudica as condições de aprendizagem. Por outro lado, verifica-se que muitos dos alunos que perturbam sistematicamente as aulas, apresentam também baixo rendimento académico. Tais factos evidenciam que existe uma relação entre comportamentos perturbadores e capacidade de desempenho das tarefas académicas (Lopes *et al.*, 2006). Os mesmos autores distinguem dois tipos de alunos: os que perturbam porque têm problemas que são independentes da escola e os alunos cujo comportamento está associado às dificuldades em lidar com o ambiente de sala de aula. No primeiro tipo, incluem-se os hiperativos, os antissociais ou os que revelam problemas emocionais resultantes de maus tratos, negligência ou abandono. No segundo tipo, pertencem os que tendem a revelar comportamentos gradualmente ostensivos ao normal funcionamento da aula.

São complexas as relações entre problemas de comportamento indisciplinado e problemas de aprendizagem. As relações de causalidade entre estas problemáticas estão longe de estar resolvidas, porém, é de realçar o papel que o fracasso escolar pode desempenhar no aparecimento de perturbações comportamentais e de que forma pode contribuir para a sua manutenção (Magalhães, 1996).

2.2.1.5. Indisciplina e Relação Pedagógica

A relação pedagógica é apontada como fator primordial nas questões de indisciplina, destacando a sua ligação com a autoridade do professor. Na escola atual verifica-se uma alteração do papel do professor, o qual deixou de ser um mero transmissor de saber. Também o aluno, atualmente, já não assume o papel de simples recetor de conteúdos. Assim, a relação pedagógica que se estabelece na sala de aula passou a ter que considerar novos papéis (Estrela, 2001). Ao professor exige-se que se afirme como um profissional dedicado e competente, capaz de gerir conflitos que, eventualmente, e devido a vários fatores inerentes ao aluno (idade ou energia) podem surgir. Para além disso, deve saber comunicar e deve ser capaz de escutar o aluno, de forma a tornar as aulas mais motivadoras e interessantes. Investigações referidas

por Estrela (1994) sobre o tipo de professor preferido pelo aluno revelam que eles elegem “o professor que ensina bem, tem autoridade sem ser autoritário, é compreensivo, amigo e justo” (p.64).

Importa também referir a questão das regras que se estabelecem na sala de aula, cujo cumprimento depende da forma como estas são explicadas e discutidas com os alunos. A este propósito, salienta-se a importância da legitimação da regra, pois se esta for entendida pelos alunos como uma arbitrariedade do professor só será respeitada coercivamente (Estrela, 1994). São diversas as fontes de indisciplina, na escola. O comportamento distante do professor, a despersonalização da relação originada pelo mesmo e a fraqueza, quando é esperada a força, podem originar situações de desobediência e de perturbação nas aulas. Neste sentido, algumas investigações transferem para o professor uma parte de responsabilidade da indisciplina, em contexto sala de aula. Todavia, não deixam de responsabilizar, também, o aluno, a família, a escola ou a sociedade (Lopes, 2001).

Para grande parte dos alunos que apresentam comportamentos disruptivos, o comportamento dos adultos reveste-se da maior importância na configuração dos seus próprios comportamentos. Deste modo, não é de estranhar que o comportamento dos alunos seja adequado com alguns professores e inadequado com outros. Os alunos que manifestam comportamentos indisciplinados são muito sensíveis à personalidade dos professores, verificando-se que existem turmas que são difíceis de controlar por um determinado professor e que são pacíficas com outro. O professor pode ser considerado como o principal responsável pela indisciplina sempre que não consegue gerir a aula de modo a inibir o aparecimento e desenvolvimento dos comportamentos indisciplinados (Amado, 2001; Estrela, 1994; Lopes, 2001).

Alguns autores destacam a importância da comunicação interpessoal no envolvimento escolar dos alunos, conceitos também referidos neste estudo. A forma como o professor comunica na sala de aula pode afetar as atitudes e os comportamentos dos alunos. “A maneira como um professor comunica pode ter influência decisiva; poderá afetar a vida do aluno, para o bem ou para o mal; como objetivo de chegar à mente do aluno, o professor deve primeiro conquistar o seu coração” (Veiga, 2007, p. 26). Considerando que um “comportamento indisciplinado é aquele que de alguma forma perturba ou impede o normal decurso do processo ensino-aprendizagem” (p.19), é natural que esta conduta possa afetar o comportamento e até mesmo a assiduidade e a saúde do professor (Magalhães,

1992). Daí a necessidade de incluir a problemática dos comportamentos indisciplinados na formação de professores (Estrela, 1996).

2.2.2. Violência

Nos últimos anos e, à semelhança do que tem vindo a acontecer em muitos outros países, em Portugal, a violência na escola transformou-se num fenómeno de grandes proporções, cada vez com maior visibilidade social, em grande parte devido à ação dos *media*. Dado o potencial impacto negativo, quer na vítima, quer nos agressores, quer ainda no clima geral da escola, a violência constitui uma preocupação fundamental para pais, professores e para a sociedade, em geral.

2.2.2.1. Conceito e Tipologia

O termo violência é suscetível de diversas interpretações, que ilustram os aspetos comuns e díspares em que este é aplicado. A Organização Mundial de Saúde (OMS), num relatório datado de 2002, define violência como “o uso intencional da força física ou do poder, real ou ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, perturbação do desenvolvimento ou privação” (OMS, 2002, p. 4). Esta definição associa a intencionalidade com a prática do ato propriamente dito, independentemente do resultado produzido, excluindo-se, pois, os incidentes não intencionais. Esta forma de definir violência resulta do reconhecimento dos investigadores acerca da necessidade de incluir a violência que não resulta forçosamente em lesões ou morte, mas que, no entanto, oprime os sujeitos, as famílias, as comunidades e os sistemas de assistência à saúde, no mundo. Esta definição da OMS está muito próxima da forma como alguns autores (Coie & Dodge, 1998) têm definido as condutas agressivas (todas aquelas que infringem dano físico e psicológico ao outro, de modo intencional) e abrange vários tipos de violência.

Pode falar-se de violência quando se está perante ações que envolvam força (expressão física intensa e/ou utilização de armas), dano (destruição), imposição (fazer alguém submeter-se a algo) e perversa moral (individual ou social) (Martínez, 2006). Há quem considere que a violência é uma agressividade injusta e cruel, podendo revestir-se de formas físicas ou psicológicas (Pain, 1992). Outros há que definem a violência como o “recurso à força para atingir o outro na sua integridade

física e/ou psicológica” (Fischer, 1994, p.15) e consideram-na como um comportamento agressivo em que o sujeito usa o seu corpo ou um objeto, incluindo uma arma, para infligir ferimentos ou desconforto sobre outro indivíduo (Olweus, 1999). Nesta perspectiva, a violência pressupõe a ação de uma pessoa sobre outra(s), sendo que essa ação implica o condicionamento da capacidade de agir dessa(s) outra(s), através do uso da força física ou de mecanismos de pressão psicológica, o que representa uma relação de poder assimétrica em desfavor da vítima, diferença essa que limita a sua capacidade para reagir às consequências da agressão (Burns & Flam, 2000).

A definição de violência deve expressar a natureza do ato praticado (Sanmartin, 2006). Neste sentido, o autor conceptualiza a violência como toda a ação (ou omissão) intencional que fere ou pode ferir terceiros e refere, ainda, que o que se pretende obter através da violência (o controlo da vítima, o prazer, a liberdade de uma dada população, a defesa de valores que se pressentem ameaçados) não altera a sua natureza prejudicial. Desta definição resultam vários tipos de violência. Deste modo e, de acordo com o autor, quando a violência é cometida contra coisa estamos perante vandalismo e quando é perpetrada contra pessoas pode assumir diversas modalidades, de acordo com o tipo de conduta, o tipo de dano causado, o contexto em que ocorre e o tipo de vítima. Tendo em conta o tipo de conduta, a violência pode consistir numa ação como, por exemplo, bater, insultar ou negligenciar alguém. Segundo o dano causado, as modalidades mais estudadas são a violência física, quando pode provocar ou provoca lesões físicas; a violência sexual, atribuída a qualquer ação em que a pessoa é usada para obter estimulação ou gratificação sexual; a violência económica, onde existe uma utilização ilegal ou não autorizada dos recursos económicos ou propriedades de uma pessoa e a violência verbal, que consiste em ações, habitualmente de carácter verbal, omissões ou atitudes que podem provocar ou provocam dano emocional. Relativamente ao contexto em que ocorre, há ainda a referir que a violência acontece em qualquer situação que implique interação entre pessoas.

A violência pode ser caracterizada em dois tipos: a reativa ou expressiva e a instrumental ou proactiva (Coie & Dodge, 1998; Díaz-Aguado *et al.*, 1996). Os autores consideram que a violência reativa é desencadeada pelos acontecimentos que a antecedem, sendo utilizada como um instrumento para alcançar um determinado resultado. Já a violência proactiva é desencadeada pela perspectiva dos resultados que

o indivíduo pode obter, ou seja, é utilizada como um instrumento para alcançar um determinado fim. A violência reativa surge como uma explosão emocional em que o nível de tensão é tão elevado que ultrapassa a capacidade da pessoa para enfrentar o acontecimento social de outra forma. Este tipo de violência apresenta uma determinada sequência; trata-se de um ato que começa por provocar frustração, depois raiva e, por fim, ataque. As emoções presentes nestes dois tipos de violência são diferentes; na violência reativa a emoção predominante é a raiva e na violência proactiva, as emoções envolvidas são o prazer e a estimulação do ego.

Na sua definição de violência, Pires (2000) enfatiza o uso repetido da força, a intencionalidade da ação e a possibilidade dos seus resultados serem físicos ou psicológicos. Na mesma linha de pensamento, Anderson (2000) refere que, nas situações de violência está sempre presente a agressão, percebida como um comportamento levado a cabo por um sujeito (agressor) com a intenção de magoar outro indivíduo (a vítima). Este ato, para além de encerrar um carácter intencional, distinguindo-se, assim, de formas acidentais ou resultantes de consequências não esperadas, pode também assumir um carácter físico ou psicológico.

2.2.2.2. Violência Escolar

Clarificado o conceito de violência, ainda que de forma sumária, pretende-se agora definir o conceito de violência escolar. Com implicações a nível escolar, familiar e até da sociedade, os comportamentos violentos cometidos em contexto escolar constituem um tema corrente da investigação e uma fonte de preocupação para todos mas, em particular, para os que lidam mais de perto com este fenómeno. A violência nas escolas não é novidade. Após a ocorrência de uma violência policial nas universidades e liceus, desde o Estado Novo até depois da “Revolução dos Cravos” e uma violência política contra estudantes, sucedeu um outro tipo de violência muito diferente e que grassa nas escolas de hoje – roubos, intimidação e/ou agressão física e psicológica (sistemática e aleatória), destruição de bens da escola, de alunos ou de professores. Na última década, a divulgação destas ocorrências suscitou um intenso debate sobre as situações e formas de violência entre crianças/jovens no quotidiano escolar (Rebelo, 2008). Na realidade, nos últimos anos, a crescente visibilidade social e mediática deste problema, para além de despertar um sentimento de preocupação na sociedade, a nível global, tornou-se num tópico de investigação (Almeida & Barrio,

2003). Porém, esta mediatização de situações de violência acarreta, por vezes, confusão e imprecisão no que concerne à delimitação dos conceitos utilizados. Assim, torna-se necessário clarificar o que se entende por violência escolar. Esta traduz-se numa grande diversidade de comportamentos antissociais (qualquer forma de opressão ou de exclusão social, agressões, vandalismo, roubo) que podem ser desencadeados por alunos ou por outros elementos da comunidade escolar. Estas condutas são geralmente associadas, quer a baixos níveis de tolerância, quer a dificuldades no desenvolvimento moral e na autoestima das vítimas e dos agressores, estando também intimamente ligadas aos princípios fundamentais da democracia e à defesa dos direitos humanos (Amado & Freire, 2002).

O conceito de violência escolar pode ser definido como um conjunto de comportamentos antissociais praticados nas escolas (que podem incluir comportamentos de oposição, agressões a pares, professores e/ou funcionários, assaltos) (Baker, 1998). Para o autor, trata-se de um fenómeno esporádico, que tende a ser representado por comportamentos de elevada intensidade. Na mesma linha de outras investigações, Costa & Vale (1998) consideram a violência escolar como um fenómeno multifacetado que abrange uma diversidade de manifestações. Este constructo engloba fenómenos como o défice de competências, os fatores desenvolvimentais, os distúrbios de comportamento, os comportamentos de oposição, o comportamento delinvente, o vandalismo, o *bullying* ou a perturbação da atenção com hiperatividade. Assim, dada a diversidade de interpretações conferidas a este termo, é normal que existam diversas definições de violência, o que, naturalmente pode afetar a legitimidade e eficácia das ações escolares contra os atos classificados como violentos.

A violência escolar pode ainda traduzir-se em “qualquer ação ou omissão intencional que, na escola, no espaço envolvente à escola ou em atividades extracurriculares, provoca ou pode provocar danos a terceiros” (Sanmartin, 2006, p.27), referindo-se o termo terceiros a pessoas ou coisas (material escolar que é destruído como vingança por um castigo imposto por mau comportamento, ou materiais de colegas, que são destruídos com o objetivo de intimidar ou causar dor). Na violência escolar entre pessoas, o autor distingue a violência do professor contra o aluno, a violência do aluno contra o professor e a violência entre colegas. Apesar de, em qualquer uma destas situações, a violência poder apresentar diversas

modalidades, consoante o dano que causa ou pode causar, o autor destaca dois tipos: a violência física e a violência emocional.

A violência, tal como pode ser identificada nas escolas, resulta da combinação de diversos fatores: fatores individuais, fatores sociais e fatores culturais. Esta multiplicidade de fatores significa que não existe uma uniformidade dos fenómenos violentos, não sendo de estranhar que se verifique alguma disparidade entre as representações de cada escola sobre violência e a realidade das ocorrências que se registam em cada estabelecimento de ensino (Amado & Freire, 2002).

2.2.3. Agressividade

No ambiente escolar, como em qualquer outro contexto, é possível observar várias formas de comportamento que refletem a experiência da vida dos indivíduos, mas que nem sempre são considerados comportamentos aceitáveis, por prejudicarem o processo de convivência em sociedade. É o caso, por exemplo, da agressividade, que se torna cada vez mais presente nas escolas, levando investigadores, professores e demais intervenientes no processo educativo a questionarem-se sobre o porquê destes atos e quais as medidas a adotar para inverter a situação.

2.2.3.1. Conceito e Tipologia

De uma forma geral, as definições de agressividade baseiam-se nas consequências do comportamento agressivo, no julgamento social e na estrutura multifactorial desta variável, embora algumas considerem também os fatores motivacionais (Szelbracikowski & Dessen, 2005). As definições encontradas para a agressividade são várias, dado que, por um lado, “este conceito surge como simples e complexo” (Costa & Vale, 1998, p.14) e, por outro, alguns estudos apenas têm em conta as manifestações comportamentais, esquecendo outros fatores intrínsecos a própria agressão. Assim, crê-se que definir o comportamento agressivo não é tarefa fácil, pelas diferentes formas de que se reveste e pelo facto de a sua finalidade não ser unívoca – o objetivo principal pode ser o desejo de magoar, mas, por vezes, estar subjacente a vontade de sobressair, de exercer o controlo e domínio (Ramírez, 2001).

A agressividade pode ser entendida como um comportamento destinado a magoar alguém (Perry & Boldizar, 1990). Para estes autores trata-se de um constructo complexo, devendo na sua definição ser consideradas não só o tipo de agressividade,

mas também o contexto em que ocorre tal comportamento (família, escola, sociedade). Este conceito está também associado a qualquer forma de conduta que tem por objetivo ferir alguém, física ou psicologicamente (Berkowitz, 1993). É “aquela que inflige dano físico ou psicológico ao outro e/ou perda ou dano de propriedade, podendo ou não constituir uma infração às leis vigentes” (Loeber & Hay, 1997, p. 373), e ainda qualquer sequência de comportamento que tem como objetivo causar dano a quem se dirige tal conduta (Szelbrackowski & Dessen, 2005). Estas definições apontam para o carácter intencional da agressividade: o indivíduo procura obter algo, coagir outrem, demonstrar poder e domínio, estando o papel da intenção subjacente ao dano (Coie & Dodge, 1998). À agressividade está associada a “capacidade ou potencialidade de alguém provocar malefícios, ofensas, prejuízos ou destruições, materiais ou morais, a outra pessoa ou a si mesmo. (Abreu, 1998, p. 133). Nesta perspetiva, a agressividade é considerada como uma potencialidade de ação face a situações de frustração bloqueadoras do desenvolvimento – algo que não é inato ou instintivo. As definições de agressividade da organização Mundial de Saúde (OMS, 2002) e da *American Psychiatric Association* (APA, 2000) integram a agressividade nos distúrbios da personalidade (Ramírez, 2001).

Assim como não existe consenso no que respeita à definição de agressividade, também não se chega a conclusões concretas sobre a tipificação deste constructo. De uma forma geral, relativamente aos mecanismos de agressão, os investigadores separam a agressão física, quando a agressão é realizada através de um ataque físico, da agressão verbal, quando esta se expressa na exclusão do grupo de pares, por ser alvo de rumores desagradáveis ou pelo facto de ninguém falar com o indivíduo. Enquanto alguns investigadores fazem referência às seguintes formas de agressão: agressão física ou verbal, agressão dirigida para um alvo específico ou efetuada indiscriminadamente, agressão acompanhada de fortes emoções ou executada friamente e agressão perpetrada em grupo ou individualmente; outros, por sua vez, referem as seguintes formas de agressão: agressão comportamental (verbal, não verbal ou efetiva), agressão dirigida contra outra pessoa (heteroagressão), agressão contra o próprio (auto agressão), agressão contra um objeto, agressão que magoa ou danifica, agressão abusadora, agressão que ofende e humilha, agressão que desvaloriza, agressão que limita, agressão que expulsa e agressão que mata (Scharfetter, 2002).

Relativamente à intencionalidade dos atos, são apontados dois tipos de agressão: a agressão hostil, cuja intenção é ferir ou atacar alguém e a agressão instrumental, que visa obter uma recompensa e não o sofrimento de outro (Soares *et al.*, 2004) e que a agressão instrumental visa um objetivo, que tem por fim conseguir algo independentemente do dano que possa causar, sendo geralmente planejada, logo, não impulsiva. No decurso de uma ação, a agressão pode ocorrer, mas não é esse o objetivo. A agressão hostil é um tipo de agressão emocional e frequentemente impulsiva, que visa causar danos ao outro, independentemente de qualquer vantagem que se possa obter (Ramírez, 2001).

Relativamente à natureza da agressividade, a investigação distingue a agressividade normal (considerada normal na criança e encarada como uma atitude adaptativa que se modifica ao longo do processo de desenvolvimento, variando na forma, objetivo e finalidade) da agressividade anormal (relacionada com crianças cuja agressividade é excessiva, resultado de uma má formação da personalidade, sobretudo nos primeiros anos de vida) (Mielnik, 1982). Por seu turno, Fromm (1975) refere a agressão benigna (que é orientada e biologicamente adaptativa para a defesa da vida) e a agressão maligna (que não sendo biologicamente adaptativa, se revela sob a forma de instinto destrutivo ou de forma cruel).

Alguns autores referem que a complexidade de agressão manifesta-se também no alvo a que se dirige e na forma como se exprime. Na agressão quanto ao alvo distinguem a agressão direta, onde o comportamento agressivo se dirige à pessoa ou ao objeto que justifica a agressão; a agressão deslocada, onde o sujeito dirige a agressão a um alvo que não é responsável pela causa que lhe deu origem e a autoagressão, onde o sujeito dirige a agressão para si próprio). Quanto à forma de expressão, geralmente assinalam a agressão aberta (ofensa explícita, por violência física ou psicológica), a agressão dissimulada, por exemplo, sarcasmo e o cinismo, que visa provocar o outro, feri-lo na sua autoestima, gerando ansiedade e a agressão inibida, onde o sujeito não manifesta agressão para com o outro, mas dirige-a contra si próprio (Scharfetter, 2002; Soares *et al.*, 2004).

2.2.3.2. Teorias da Agressividade

Definir a origem da agressividade é um tema que desperta alguma discussão e polémica entre os investigadores. No fundo, a questão prende-se com o facto de saber se este conceito é inato ou se é produto da aprendizagem.

Mackal (1983) divide as teorias da agressividade em dois grupos distintos: as teorias ativas, que propõem uma origem endógena para a agressividade, situada nos impulsos internos do indivíduo, ou seja, a agressão é considerada inata; as teorias reativas, que propõem uma origem exógena, situada no ambiente que rodeia o indivíduo. Estas reportam-se a uma reação de emergência aos acontecimentos ambientais ou à sociedade no seu conjunto, não rejeitando totalmente as fontes internas de agressividade. Nas teorias ativas, o mesmo autor inclui a teoria bioquímica, a teoria psicanalítica e a teoria etológica. A teoria bioquímica defende que o comportamento agressivo resulta de um conjunto de processos bioquímicos que têm lugar no interior do organismo, desempenhando as hormonas um papel decisivo no desencadeamento dessas condutas. A teoria psicanalítica, defendida por Freud (2002), considera que a agressividade faz parte da matriz do nosso organismo e é o resultado da ação das “pulsões de morte”, isto é, sugere que a forma de controlar o instinto é através da agressão. Neste sentido, a agressividade é entendida como uma componente inata que leva o indivíduo a comportar-se com um certo grau de violência, não só contra os seus semelhantes, mas também contra si mesmo (Ortega, 1994a). A teoria etológica, defendida por, aponta para uma estrutura orgânica e espontânea na agressão, um impulso biologicamente adaptado, desenvolvido ao longo da evolução, cuja finalidade é a sobrevivência do indivíduo e da espécie (Lorenz, 1979). Esta corrente explica a natureza inata e, de certa forma, adaptativa da agressividade humana, pautada por um sistema de hostilidade destinado à defesa pessoal, do seu território e dos seus interesses (Pereira, 2002).

Nas teorias reativas, Mackal (1983) engloba a teoria da frustração-agressão e a teoria da aprendizagem social. A primeira explica a agressão como consequência da frustração (Berkowitz, 1993). Segundo esta teoria, as frustrações causadas pelo meio geram o “despertar” emocional e este, por sua vez, desencadeia a energia necessária para produzir o comportamento agressivo (Mackal, 1983). Nesta linha de ideias, a agressividade é encarada como uma resposta que procura reduzir a estimulação frustrante e tende a prejudicar ou destruir o organismo que a provoca (Berkowitz,

1993). Diversos autores têm criticado esta teoria, pois entendem que, por um lado, nem todos os sujeitos reagem à frustração através de comportamentos agressivos e, por outro, as agressões podem ocorrer sem ter existido, previamente, uma frustração. A teoria da aprendizagem social defendida por Bandura (1973), considera que o comportamento agressivo pode aprender-se por um processo de imitação ou observação da conduta de modelos agressivos (Mackal, 1983), pelo que a agressividade não é um fatalismo, mas uma possibilidade de ação perante condições idênticas àquelas em que as respostas agressivas foram aprendidas (Abreu, 1998). Para os defensores desta teoria, ao longo do processo de socialização, a criança observaria e imitaria comportamentos agressivos em modelos como os pais, os educadores, os seus pares e os que são apresentados pelos *media*. Esta teoria parece ser corroborada ao salientar que a tecnologia moderna, com a excessiva exposição a cenas de violência divulgadas por vários meios, não é alheia ao número muito significativo de casos de violência que ocorrem, na sociedade atual (Ortega, 1994a).

Refere-se que a agressividade é algo inerente ao ser humano e à sua sobrevivência e, por isso, é considerado normal que uma criança ou um jovem manifestem impulsos agressivos adaptativos, os quais se revelam desde o nascimento e vão diminuindo à medida que se verifica a adaptação às normas familiares, escolares e sociais. No entanto, o comportamento agressivo também pode ter uma origem emocional e hostil, o que acontece quando o objetivo a atingir é a agressão intencional do outro (Matos *et al.*, 2009).

2.2.3.3. Fatores Associados

Tratando-se a agressividade de um fenómeno complexo, os fatores que lhe estão associados assumem, naturalmente, uma grande amplitude e diversidade. A agressividade nas crianças pode ser o resultado de modelos familiares de educação que propiciem a conduta agressiva, de experiências escolares que incidem nesta mesma conduta de níveis de popularidade juntos dos colegas da turma e de tempo excessivo de visionamento de televisão (Ramírez, 2001). Porém, as causas sociais referidas por este autor não são as únicas que determinam a agressividade. Os processos sócio afetivos que envolvem, ao mesmo tempo, componentes emotivas e cognitivas, são também fatores que influenciam os comportamentos das crianças, uma

vez que a agressividade é feita de um sistema de disposição, de atribuições de significado, de modificações e de condutas que utilizam a violência como recurso (Pastonelli, citado em Ramírez, 2001). Por outras palavras, as condutas agressivas nas crianças constituem estratégias que elas utilizam para se relacionarem com uma realidade que não aceitam, conformadas por crenças individuais, motivos e expectativas. Para Martínez (2006), “as personalidades agressivas são o resultado de certas disposições ou tendências pessoais, unidas a diversos fatores externos que emocionalmente as ativam” (p. 25); “é como se estas pessoas fossem estimuladas na sua propensão para a violência, perante múltiplos estímulos situacionais que passam frequentemente a ser rotineiros e ativam quase automaticamente a resposta agressiva” (p. 23).

Ramírez (2001) considera que existem quatro grupos de fatores que favorecem a agressividade na infância: fatores biológicos, ambientais, cognitivo-sociais e de personalidade. Alguns estudos sugerem a existência de predisposições biológicas na agressividade, mas, tanto Ramírez (2001) como Soares e outros (2004) desvalorizam a importância dos fatores biológicos. Porém, estes investigadores referem que existe uma base biológica significativa na agressividade e que no sexo masculino a incidência de condutas agressivas parece ser superior à que se verifica no sexo feminino. Nos fatores ambientais, destacam-se os estudos que colocam em primeiro plano a família e revelam que as condutas antissociais geradas entre os membros da família vão servir de modelo ao comportamento da criança, por um processo de generalização de condutas (Ramírez, 2001). Neste sentido, a agressividade surge como uma forma de interação aprendida. Ainda no âmbito dos fatores ambientais, destacam-se os estudos que demonstram a influência da comunicação social no desenvolvimento da agressividade (Ramírez, 2001; Soares *et al.*, 2004; Abreu, 1998). De facto, ao longo dos últimos anos têm-se desenvolvido investigações em que se procura estabelecer uma relação entre o visionamento de filmes violentos pelas crianças e o seu comportamento agressivo. Na maioria das experiências realizadas conclui-se que o visionamento destes filmes elevava significativamente o nível de agressividade das crianças, por acarretar sentimentos de ira, reações psicológicas, emocionais e cognitivas. No que respeita aos fatores de personalidade, as crianças agressivas caracterizam-se por revelarem uma tendência para a extroversão, a impulsividade, a mudança e a psicose (traduzida na despreocupação para com os outros e no prazer de os enganar e ridicularizar), apresentando perturbações de

conduta (Ramírez, 2001). Quanto aos fatores cognitivo-sociais, estudos recentes sustentam que a agressividade resulta de uma inadaptação devida a problemas na codificação da informação, o que dificulta a elaboração de respostas alternativas. Estes défices sociocognitivos estão relacionados com os comportamentos agressivos e traduzem-se na dificuldade em agir e pensar face a situações adversas. A rejeição da parte do grupo social leva ao isolamento e à ausência da interação social necessária ao desenvolvimento de competências sociais, gerando no indivíduo sentimentos de hostilidade que, por sua vez, desencadeiam condutas agressivas (Ramírez, 2001, Soares *et al.*, 2004). Alguns autores, embora não menosprezem os fatores biológicos, os fatores sociais e os fatores de personalidade, consideram que os fatores ambientais têm um papel especialmente importante na explicação do aparecimento de comportamentos agressivos. Destaca-se aqui, o papel da família, uma vez que a agressividade como forma de resolver problemas costuma ter a sua origem na infância e parece consolidar-se, em boa parte, no ambiente familiar. Os fatores biológicos em interação com os fatores ambientais, sobretudo a família e a escola, fazem com que a criança desenvolva um nível específico de agressividade que se mantém ao longo do tempo e que desponta em diversas situações (Ramírez, 2001).

2.2.3.4. Agressividade na Escola

A agressividade em meio escolar é um fenómeno que não é recente. Todavia, a frequência com que o assunto é abordado nos meios de comunicação social, o amplo espaço de debate e reflexão que lhe tem sido dedicado e as investigações realizadas no âmbito desta problemática são sinais evidentes de uma crescente preocupação da sociedade atual, que se reveste de particular importância, sobretudo se pensarmos na escola como o local privilegiado de aprendizagem e aquisição de normas e valores, que constrói para a construção da personalidade de cada aluno (Fredricks *et al.*, 2013; Veiga 2009; González, 2010).

A escola, enquanto importante agente socializador, é indicada por vários autores como fator promotor da agressividade. A falta de organização dos espaços e materiais que a escola oferece aos seus alunos, especialmente ao nível das áreas de lazer e de recreio, podem desencadear comportamentos agressivos (Cabaço, 1992). A própria política implementada pela instituição escolar, se não for a mais adequada, pode reforçar o desenvolvimento da agressividade e aumentar a experiência de

violência na criança, já que um número relativamente elevado de pessoas num espaço limitado, aliado a uma capacidade reduzida de evitar confrontações e à imposição de rotinas comportamentais geradoras de sentimentos de fúria, podem facilitar o desenvolvimento de atos violentos (Gulbenkian Foundation, 1995).

De facto, a agressividade em meio escolar resulta de um conjunto de fenómenos interrelacionados e de uma diversidade de intervenientes, pois ocorre num grupo e numa teia de comunicação. Esta abordagem sistémica que se opõe a uma visão linear põe em destaque todas as redes de comunicação que se estabelecem entre os indivíduos, dotados de racionalidade e estratégias próprias (Santos, 2004).

Existe um conjunto de fatores relacionados com a génese da agressividade na escola e, que se divide em variáveis individuais, variáveis familiares e variáveis institucionais (Costa & Vale, 1998). Nas variáveis individuais, os autores incluem a falta de capacidade de concentração, a considerável força física, o reduzido autocontrolo e as tendências agressivas. Como variáveis familiares, apontam a influência das práticas educativas e das relações parentais. Uma educação assente numa disciplina rígida, numa atitude cruel, passiva ou negligente, na punição física e na ameaça, na imposição de regras sem explicação, ou seja, uma educação em que vigora a falta de reforço, de supervisão e de modelos, parece estar fortemente associada ao desenvolvimento de um potencial agressivo nas crianças e jovens em idade escolar (Gulbenkian Foundation, 1995). No âmbito das variáveis institucionais, desvalorizam a influência da dimensão da escola e das turmas, bem como a diversidade étnica nas condutas agressivas, já que os estudos confirmam que a incidência de comportamentos agressivos pode ser mais significativa nas escolas localizadas em meios desfavorecidos, não rurais, como os bairros críticos dos grandes centros urbanos (Whitney & Smith, 1993; Costa & Vale, 1998). No sentido de minimizar o desfasamento entre o enquadramento legal do sistema educativo e a prática corrente, poderá uma necessidade de implementação de medidas de mudança, tanto a nível quantitativo, como a nível qualitativo, que teriam de passar, sobretudo, por estratégias inovadoras de motivação e por novos métodos de ensino, de aprendizagem e de avaliação (Abreu, 1998).

2.2.4. Bullying

O bullying tornou-se um tipo de violência muito comum nas escolas portuguesas e de outros países. Apesar de este fenómeno ser ainda pouco conhecido entre os adultos, os estudos realizados revelam que atinge tanto crianças como jovens, constituído, assim, uma grande preocupação, quer para os educadores, dada a sua influência no desenvolvimento do indivíduo, quer para os alunos, que com alguma regularidade são confrontados com este tipo de agressões.

2.2.4.1. Conceito e Tipologia

Muitas crianças e jovens já estiveram envolvidos em incidentes de agressividade, quer como vítimas, quer como agressores. Por isso, não é de estranhar que nas últimas décadas tenha vindo a ser estudada em vários países a agressão entre pares, de forma continuada e intencional, designada na literatura da especialidade por *bullying* (Olweus, 1993a). O termo *bullying* surgiu, na década de 70, para designar qualquer tipo de comportamento agressivo entre crianças, em que um (ou mais do que um) indivíduo (agressor) abusa intencionalmente da sua situação de superioridade perante o outro (a vítima) (Ramírez, 2001; Martínez, 2006). Neste sentido, trata-se de um comportamento agressivo que tem por objetivo causar mal, repetidamente, ao longo do tempo, e que ocorre numa relação desigual de força e poder, exercida por um indivíduo ou grupo (Pereira, 2002).

Na língua portuguesa não existe uma palavra que traduza fidedignamente o termo inglês *bullying*, embora possam ser consideradas algumas aproximações semânticas nos construtos violência, agressividade, abuso, intimidação e vitimação (Ferreira & Pereira, 2001). Assim, tendo em conta a dificuldade em encontrar um termo que identificasse a agressão/vitimação de acordo com as características descritas, o termo de origem inglesa, *bullying*, foi apropriado pela maior parte dos países, incluindo Portugal.

Não existe um consenso quanto à operacionalização do conceito *bullying*, já que alguns autores entendem-no como sendo violência física, enquanto outros consideram, para além da violência física, a violência verbal e a violência psicológica, sendo poucos os que indicam a violência sexual (Carvalhosa *et al.*, 2002). Assim, a operacionalização deste conceito parece particularmente importante, dado o risco de o poder confundir quer com outras formas de comportamento agressivo que se

manifestam, sobretudo entre os 7 e os 14 anos de idade, quer com brincadeiras agressivas e práticas desportivas levadas a cabo sem intenção de magoar ou causar danos (Pereira, 2002). O *bullying* é, maioritariamente, definido como o conjunto de ações negativas que se manifestam de forma repetida, no tempo e produz-se quando alguém, de forma intencional e repetida, causa dano, fere ou incomoda outra pessoa (Olweus, 1993a). Estas ações negativas, segundo o autor, podem consistir em contacto físico, palavras ou gestos cruéis ou exclusão do grupo e, podem ser obra de um só indivíduo ou de um grupo. Um aluno exposto às ações negativas tem dificuldade em defender-se, e em certa medida, encontra-se impotente face ao colega ou colegas que o agridem. O autor enfatiza a reiteração da conduta violenta e a existência de um desequilíbrio de poder entre o agressor (o grupo de agressores) e vítima (o grupo agredido), ou seja, para podermos falar de *bullying* deve existir um desequilíbrio de força ou poder (uma relação de poder assimétrica).

Posteriormente, o mesmo autor (Olweus, 2006) definiu o conceito como uma forma de tortura a que, habitualmente, de forma continuada, um colega (ou um grupo) mais forte é sujeito por parte de outro colega, verificando-se, pois, um desequilíbrio de poder entre agressor e vítima. O autor complementa esta definição afirmando que, para que exista *bullying* é necessário que a vítima se sinta ameaçada e salienta que o sentimento de intimidação constitui a chave para determinar se existe ou não este tipo de comportamento. O autor refere que existem quatro requisitos a que este tipo de violência escolar, perpetrado através de agressões físicas ou da intimidação, deve cumprir para ser tipificado como *bullying*: deve ocorrer entre pares; deve verificar-se um desequilíbrio de poder; deve repetir-se no tempo e deve ser intimidatório. Estes quatro requisitos surgem, também, mais ou menos claramente formulados, na definição de *bullying* já apresentado, anteriormente (Olweus, 1993a). Para que um comportamento seja identificado como *bullying*, é necessário que ocorram simultaneamente três fatores: que o dano causado a outrem não resulte de uma provocação; que as intimidações e a vitimação não sejam ocasionais e, de uma forma geral, que os agressores sejam mais fortes fisicamente e apresentem um perfil violento e ameaçador, dificultando às vítimas a possibilidade de se defenderem ou pedirem auxílio (Pereira, 2002).

O *bullying* pode, também, ser caracterizado pelos seguintes critérios: a intencionalidade do comportamento – tendo como objetivo provocar mal-estar e obter controlo sobre outra(s) pessoa(s); a condução do comportamento – este

comportamento não ocorre acidentalmente ou isoladamente, mas passa a ser crônico e regular; um desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (Olweus, 1993a; Olweus, 1994; Pereira *et al.*, 1994; Pereira, 2002). Nesta perspectiva, uma situação de discussão ou de luta entre duas crianças de forças iguais, brincadeiras que envolvam contacto físico ou outras formas de comportamento agressivo, como atividades de grande expansividade, mas sem a intencionalidade de causar danos, não serão consideradas práticas de *bullying* (Pereira, 2002). Para Avilés (2006), o *bullying* pode definir-se como o mau trato e a intimidação entre alunos, de forma repetida e sustentada ao longo do tempo, por parte de um indivíduo ou de um grupo, que ocorre longe da observação dos adultos, com a intenção de humilhar e submeter abusivamente uma vítima indefesa através de agressões físicas, verbais e/ou sociais, com resultados de vitimação psicológica ou rejeição do grupo. Esta definição é corroborada por Martínez (2006), o qual considera que os indicadores de *bullying* como conduta agressiva são a repetição, a duração, a intenção, o desequilíbrio de forças, a incapacidade de defesa, a diversidade de formas que assume e as consequências que dele resultam.

O *bullying* está ainda associado a uma forma de violência praticada sobre crianças ou jovens mais inseguros, mais fáceis de amedrontar e/ou que têm dificuldade em se defender ou pedir ajuda (Pereira, 2002). Estas situações ocorrem, de acordo com a autora, quando um ou vários alunos agridem injustamente outro colega e o submetem, por períodos prolongados, uma ou mais formas de agressão (agressão corporal, ameaça, furto de dinheiro ou objetos). Olweus (1999) sugere uma distinção entre os conceitos de agressão, violência e *bullying*. O autor propõe que, na violência está sempre presente a força física ou o poder físico sobre o outro, ou seja, o agressor recorre ao seu próprio corpo ou a um objeto para infligir dano ao outro. Assim, de acordo com o autor, agressão é um conceito mais abrangente, sendo a violência e o *bullying* manifestações distintas da conduta agressiva, que se podem sobrepor em determinadas situações. Ainda na mesma linha de ideias, afirma que o “*bullying* pode ser visto como uma componente de um padrão de comportamento agressivo mais geral que inclui a conduta antissocial e a sistemática infração de regras, como é o distúrbio de conduta” (Olweus, 1997, p. 501).

O *bullying* pode ter lugar entre indivíduos, bem como na relação grupo-indivíduo, ocorrendo sempre que se verifica o abuso de poder intencional sobre alguém, facto que é considerado como gratificante para o agressor (Besag, 1989;

Rigby, 2002). Estes comportamentos ocorrem, sobretudo, em espaços exteriores à sala de aula (Caldeira *et al.*, 2007). Como nestes espaços não existe o controlo do professor, as vítimas ficam mais expostas aos agressores, os quais aproveitam para investir, pois sabem que a vítima não pode pedir ajuda nem apresentar testemunhas. Estas agressões tornam-se frequentes e assumem, cada vez mais, maior gravidade. Segundo Pereira (2005) “os agressores agem à vontade, pois não haverá testemunhos da ocorrência e nenhuma criança ou adulto virá ajudar” (p. 15). Alguns estudos comprovam esta ideia, uma vez que permitiram observar que os níveis de *bullying* eram mais baixos nas escolas onde existiam mais professores presentes aquando dos intervalos (Olweus, 2000). Por outro lado, Olweus (2005) refere que fatores como as atitudes, os comportamentos e as rotinas dos adultos, em particular dos professores, contribuem também para a multiplicação dos comportamentos agressivos e de *bullying*. Segundo este, o *bullying* manifesta-se de diversas formas, sendo os comportamentos inseridos nesta categoria, principalmente, de três tipos: direto e físico (bater ou ameaçar fazê-lo, roubar ou danificar objetos dos colegas, extorquir dinheiro ou ameaçar fazê-lo, obrigar ou ameaçar colegas a realizar tarefas contra a sua vontade); direto e verbal (insultar, chamar nomes ou atribuir alcunhas, gozar, fazer reparos que evidenciam racismo ou qualquer defeito ou deficiência dos colegas); indireto (excluir alguém sistematicamente do grupo de pares, espalhar boatos com vista a destruir a reputação do outro, manipular a vida social dos pares (Olweus, 1993a). O conceito é, ainda, dividido em três tipos de *bullying*, por outros autores (Bullock, 2002): físico ou direto (abrange comportamentos como bater, pontapear, empurrar, roubar, ameaçar, usar armas e brincar de forma rude e que intimide); psicológico (refere-se a chamar nomes, arrelhar, ser sarcástico, insultuoso ou injurioso, fazer caretas e ameaçar); indireto (é o mais dissimulado e consiste em excluir ou rejeitar alguém de um grupo). O *bullying* pode, inclusive, assumir as seguintes formas: física (atacar fisicamente, roubar ou danificar objetos); verbal (insultar, por alcunhas, interrogar em tom desafiante e ameaçador); indireta (lançar rumores pejorativos, exclusão social) (Ramírez, 2001).

Mais recentemente, alguns autores têm vindo a constatar e a estudar outro tipo de *bullying*, habitualmente designado por *cyberbullying*, que consiste na intimidação repetida, com recurso às novas tecnologias de informação e comunicação (telemóvel, e-mail, redes sociais, *world wide web*), para enviar mensagens e criar *websites* de carácter difamatório e hostil, com o objetivo de magoar os outros de forma deliberada

e intencional (Li, 2007). Frequentemente, o *cyberbullying* complementa outras formas de violência e, embora possa ter origem no espaço escolar, rapidamente ultrapassa este contexto, conduzindo a vítima a um isolamento extremo, que se estende por todo o seu espaço relacional.

2.2.4.2. Tipo de Sujeitos

De uma forma geral, as crianças e jovens associados a situações de *bullying* são categorizados de acordo com a sua atitude perante este fenómeno, em agressores e vítimas. Porém, os estudos que se seguiam às primeiras investigações sobre o conceito permitiram aferir que dentro destas duas categorias de alunos envolvidos no *bullying* (agressores e vítimas) se verificavam disparidades, ao nível dos seus perfis psicossociais. Desta forma, o conceito inerente aos agressores e às vítimas passou a ser estudado através de outras perspetivas, tendo sido identificada a conjugação de diversas características que levavam ao aparecimento de novas categorias: os agressores/vítimas (Stephenson & Smith, 1989), os agressores ansiosos (Pearce, 1997), os agressores passivos (Dodge, 1989; Olweus, 1999) e as vítimas provocadoras (Olweus, 1973, 1978, 1998; Batsche & Knoff, 1994). Por outro lado, a participação no *bullying* foi alargada também aos observadores (Campart & Lindström, 1997; Ortega, 1997; Salmivalli *et al.*, 1996). As investigações realizadas por diversos autores na área do *bullying* permitiram elencar as características dos agressores e das vítimas. De uma forma geral, a maioria dos agressores e das vítimas é do sexo masculino e, as raparigas e os rapazes manifestam o seu comportamento de forma diferente. As raparigas expressam o seu comportamento agressivo através da agressão indireta, denominada manipulação social e, da agressão verbal. Por sua vez, os rapazes tendem a apresentar um comportamento violento antissocial que se expressa, sobretudo, pela agressão física (Hoover *et al.*, 1992).

Relativamente às formas de agressão mais habituais, destacam-se a agressão física direta e a agressão verbal (Craig, 1998). As agressões indiretas, de carácter verbal ou social como, por exemplo, falar mal de uma pessoa ou excluí-la do grupo, são as mais comuns nas raparigas, as quais são também, com muita frequência, vítimas deste comportamento (Veenstra *et al.*, 2005). Em Portugal, os estudos sobre o *bullying* também revelam que os rapazes são mais frequentemente vítimas de ameaças e de agressões físicas, enquanto as raparigas são, com maior frequência,

vítimas de agressões indiretas como rumores pejorativos e exclusão social (Pereira *et al.*, 1996).

2.2.4.2.1. *Vítimas*

Uma vítima é alguém que se sente indefeso e sofre repetidamente devido às agressões infligidas pelos outros (Berger, 2007). É alguém que não se sente confiante na interação com os seus pares, que apresenta fracas competências auto assertivas, fraco domínio nas reações agressivas e que está muito mais predisposto para exibir ansiedade na interação social. De uma forma geral, as agressões infligidas à vítima podem ir desde a ridicularização, à humilhação, ao afastamento, à exclusão, aos insultos, aos rumores falsos, às ameaças e às agressões físicas (Smith & Sharp, 1994).

A principal característica física que distingue as vítimas dos agressores reside no facto de serem fisicamente mais fracos (Rigby, 2002; Farrington, 1993a). Ao contrário destes autores, Olweus (1998) não considera a aparência física como fator determinante das agressões, mas antes como característica que pode ser explorada por parte dos agressores. Este refere que as vítimas podem apresentar poucas competências sociais e são assertivas quando estão em grupo ou respondem de forma provocativa (Olweus, 1978). De uma forma geral, estes alunos são inseguros, passivos e revelam pouca habilidade para reagir e para se adaptarem no grupo. Apresentam baixa autoestima, fraco rendimento escolar e um aspeto físico diferente dos padrões impostos pelos seus pares. As vítimas tendem a ser tímidas, inseguras, sensíveis, mais débeis e sofrem de baixa autoestima, pelo que raramente se defendem ou retaliam quando são agredidas, o que as torna presas fáceis para os agressores (Martínez, 2006). São mais ajuizadas e precavidas, não se mostram agressivas, nem assertivas, nem violentas. Revelam um elevado grau de ansiedade e as relações interpessoais e a rede social são bastante limitadas. As vítimas mantêm uma boa relação com as famílias, em particular com as mães que as protegem excessivamente e, que passam mais tempo em casa que com as outras crianças (Olweus, 1993a). Embora não apresentem bons resultados académicos, estabelecem uma boa relação com os professores (Farrington, 1993b).

A dinâmica dos problemas de *bullying* na aula difere, em parte, consoante o tipo de vítima (Olweus, 1978). As investigações realizadas permitiram distinguir dois

tipos de vítimas: as vítimas submissas ou passivas e as vítimas ativas ou provocadoras (Schwartz, Proctor & Chien, 2001; Unnever, 2005; Martinez, 2006). As vítimas submissas ou passivas não respondem quando são atacadas, transmitindo, assim, uma imagem de fraqueza, vulnerabilidade, insegurança, submissão e falta de reação. São crianças/jovens ansiosos, depressivos, sensíveis, reservados/introvertidos, tímidos, infelizes e possuem baixa autoestima (Olweus, 1998). Apresentam uma constituição física mais débil e têm maior tendência para ideias suicidas que os seus iguais. Têm pouco amigos, relacionam-se melhor com os adultos que com os seus pares e dirigem a sua raiva para dentro de si próprias, o que as leva a desenvolver problemas a nível interior (Prinstein *et al.*, 2005). As vítimas provocadoras caracterizam-se por uma combinação de padrões de resposta ansiosa e agressiva (Olweus, 1998). Trata-se de alunos que revelam problemas de concentração e dificuldade na leitura e na escrita, podendo alguns ser considerados hiperativos (Martinez, 2006). O seu comportamento provoca sentimentos de irritação e tensão que conduzem a reações negativas dos colegas e inclusivamente da própria turma.

2.2.4.2.2. *Agressores ou Provocadores*

O provocador ou agressor é alguém que, frequentemente, implica com os outros, ou que lhes bate, arrelia ou que lhes faz coisas desagradáveis sem uma boa razão (Boulton & Smith, 1994). Os agressores diferem das vítimas no que respeita às expectativas e valores, revelando dificuldade no controlo de impulsos, défices nas aptidões sociais e crenças irracionais (Pereira, 2002).

O comportamento prepotente do agressor e a sua agressividade, em geral, resultam de disposições estáveis de personalidade que se desenvolvem na interação com o ambiente e que se cristalizam com o tempo (Caravita, 2004). A personalidade agressiva do agressor parece ser determinada por uma particular combinação de elementos pessoais e de estilos cognitivos específicos, organizados num permanente modelo de comportamento (Olweus, 1973). O estilo cognitivo dos jovens agressores compreende a propensão para culpar ou percecionar hostilidade nos outros, em vez de si próprio (Lochman & Dodge, 1994), facto que tem a sua origem nos problemas de vinculação nos primeiros anos de vida (Downey *et al.*, 1998).

Os estudos realizados por diversos autores sugerem que os agressores podem ser caracterizados por apresentarem um baixo rendimento escolar, uma atitude e

envolvimento escolar negativos e/ou idade superior à média de idades do grupo a que pertencem (Matos *et al.*, 2009). A forma como se relacionam com os outros, pautada por uma baixa capacidade de autocontrolo nas relações sociais dificulta a sua integração na escola (Martínez, 2006). Estes tendem a ver as situações sociais apenas do seu ponto de vista (Cerezo, 1997), revelam alguma dificuldade em interpretar os sentimentos dos outros (Farrington, 2005), sentem-se infelizes na escola, relativamente à qual manifestam uma atitude negativa e, frequentemente, não acompanham o ritmo da aprendizagem da turma (Pereira, 2002). Os agressores têm ainda uma maior probabilidade de se envolverem em comportamentos de risco para a saúde, tais como fumar, beber álcool em excesso e usar drogas (King *et al.*, 1996) e de se envolverem na delinquência e na violência (Pereira *et al.*, 1994). De entre as características de personalidade dos agressores, destaca-se a elevada autoestima, os altos níveis de agressividade e de ansiedade, acatando mal as normas. Nas relações sociais, demonstram pouco autocontrolo, podendo apresentar manifestações de conduta agressiva, impositiva, de teimosia e de indisciplina (Ramírez, 2001).

2.2.4.2.3. Observadores

Para além das vítimas e dos agressores, alguns autores fazem referência aos observadores, os quais não têm um envolvimento direto em atos de *bullying*. De um modo geral calam-se, por recearem ser a próxima vítima, por não saberem como agir e por não acreditarem nas políticas de atuação da escola. Este clima de silêncio pode ser interpretado pelos agressores como afirmação do seu poder, ajudando a fomentar e a validar a continuação das condutas agressivas. A maioria dos observadores simpatiza com as vítimas, tendendo a não as culpar pelo sucedido, condena o comportamento dos agressores e deseja que os professores intervenham de forma mais eficaz (Menesini & Modiano, 2003). Tendo em conta as características reveladas pelos observadores, Martínez (2006) considera três tipos de observadores: o observador indiferente – não se envolve nem mostra reação perante as ocorrências, desde que não lhe sejam dirigidas; o observador culpabilizado – sente medo do agressor, não se atrevendo a agir por poder ser o próximo a ser agredido, mas sentindo-se culpado por não atuar, pois reconhece a injustiça a que assiste e o observador amoral – justifica os comportamentos agressivos como inevitáveis,

normais e lógicos, baseando-se na lei do mais forte e da cobardia da vítima, considerando que nada pode mudar a situação.

Baseados na forma como os agressores reagem ao *bullying*, alguns investigadores distinguem os auxiliares (participam da agressão), os incentivadores (incitam e estimulam o agressor), os observadores (só observam ou afastam-se) e os defensores (protegem a vítima ou chamam alguém para interromper a agressão) (Fekkes *et al.*, 2005).

2.2.4.3. Fatores de Risco

O *bullying* é um fenómeno complexo, pelo que se torna difícil apontar uma só causa como explicação para o desencadear destes comportamentos disruptivos. Têm sido diversas as teorias que tentam explicar os comportamentos agressivos, realçando algumas delas os aspetos genéticos, as capacidades cognitivas, a personalidade, a vulnerabilidade, a resistência ou a flexibilidade dos sujeitos, enquanto outras enfatizam os fatores ambientais, as práticas familiares agressivas, a pressão social do grupo e as práticas educativas escolares (Martínez, 2006). Enquanto alguns investigadores propõem uma abordagem baseada no modelo biopsicossocial, defendendo que, na origem das condutas de *bullying* existe uma interligação entre fatores biológicos, fatores interpessoais e ambientais e fatores de personalidade (Matos *et al.*, 2009), outros apontam como fatores de risco associados aos comportamentos violentos os fatores individuais, os fatores relacionais, os fatores da comunidade e os fatores sociais (Beane, 1999) e classificam os fatores potenciadores de comportamentos de *bullying* segundo três níveis: a nível individual – fraco rendimento escolar, baixo nível cognitivo, comportamentos de agressão precoce, consumo de substâncias nocivas antes dos 12 anos; a nível familiar – conflitos com os progenitores, fraco envolvimento e supervisão parental, discórdia parental, separação dos pais ou criminalidade familiar; nível social – baixo estatuto socioeconómico, desemprego, tráfico de substâncias ilícitas e fácil aquisição de armas (Loeber & Dishion, 1983; Coie & Dodge, 1998; Moffitt & Caspi, 2000; Matos *et al.*, 2009).

Destacam-se como fatores mais relevantes para o aparecimento de situação de *bullying* entre os alunos, a família enquanto modelo e cerne de educação e de relação e interiorização de regras; a sociedade, enquanto potenciadora de uma distinção, cada vez mais acentuada, entre ricos e pobres e facilitadora de

determinados comportamentos de risco e a sua influência (da sociedade) sobre a educação (Martínez, 2006).

2.2.4.3.1 *Fatores Individuais*

As pesquisas efetuadas permitiram verificar que os fatores individuais mais testados pelos investigadores são os problemas relacionados com complicações natais e perinatais, os problemas de saúde, os distúrbios psicológicos internalizados, os problemas de concentração e hiperatividade, a agressividade, a crença no comportamento antissocial ou o abuso precoce de álcool e drogas. Como fatores de risco de carácter individual, alguns investigadores apontam os défices cognitivos, especialmente relacionados com competências verbais e de planificação, impulsividade, problemas de atenção, fracas competências sociais, abuso de estupefacientes e fraco controlo comportamental (DeMatteo & Marczyk, 2005). Com o objetivo de procurar compreender qual a relação entre a personalidade do indivíduo e o seu comportamento agressivo, sob condições de provocação e na sua ausência, alguns estudos permitiram constatar a existência de variáveis da personalidade que influenciam o comportamento agressivo, tanto perante situações de provocação como em condições neutras, tais como a agressividade e a irritabilidade (Bettencourt *et al.*, 2006). De entre os fatores de risco que se têm revelado consistentes nas diversas pesquisas realizadas ao longo das últimas décadas, estes autores destacam como mais determinantes e também mais estáveis: a hiperatividade, a impulsividade, o défice de atenção, a tendência para as crianças agressivas, disruptivas ou antissociais se revelarem como agressores e manterem as condutas antissociais e a relação entre a agressão escolar e a fraca empatia, sobretudo a afetiva. Relativamente aos fatores que se têm revelado menos consistentes, os autores consideram ser provável que o insucesso académico se encontre relacionado com a agressão escolar, enquanto a depressão e a baixa autoestima se encontram mais relacionadas com a agressão das raparigas do que com a dos rapazes.

2.2.4.3.2. *Fatores Familiares*

A família constitui um dos núcleos de referência para a aquisição de modelos de conduta. Assim, alguns comportamentos dos pais podem ser considerados como influentes para o desenvolvimento de comportamentos agressivos nas crianças e nos

jovens. Segundo vários autores, o comportamento agressivo da criança tem muitas vezes a sua origem na forma como esta é educada pelos seus pais, pois os estilos de educação baseados em níveis elevados de punição, na confrontação direta com a criança e no reforço das condutas negativas e/ou a indiferença promovem o desenvolvimento desses comportamentos. Nesta linha de ideias, “os pais são os primeiros referentes da criança e servem de modelo em termos de comportamento a adotar” (Blaya, 2006, p. 82). A autora considera que alguns fatores familiares como a falta de supervisão parental e de clarificação de papéis familiares, a ausência de regras claras, os ambientes familiares demasiado autoritários ou estilos parentais inconsistentes, bem como a falta de comunicação são prenúncio de comportamentos desviantes e violentos.

O envolvimento dos pais em situações ilegais, o alcoolismo e a toxicod dependência são fatores que podem aumentar o risco de comportamentos antissociais e de problemas psíquicos (Brennan *et al.*, 2003). No que respeita à existência de uma relação insegura ou desequilibrada com a mãe, os autores referem que as raparigas podem desenvolver comportamentos suicidas, enquanto os rapazes podem revelar comportamentos de ansiedade de separação, fraco desenvolvimento das competências sociais e pode, ainda, favorecer a vitimização ou comportamentos violentos. Enquanto alguns investigadores referem que os fatores familiares podem interagir com os fatores genéticos, com o temperamento e com o género (Smith, 2006), outros referem que a presença de traços de violência, de conflitos parentais e divórcio, de pobreza, de provocação e de má qualidade das relações entre pais e filhos figuram como algumas das mais importantes variáveis situacionais que influenciam os comportamentos agressivos das crianças (Bettencourt *et al.*, 2006).

2.4.3.3 Fatores Sociais

O comportamento violento pode ser resultado de atuação de fatores sociais como condições de vida difíceis, problemas económicos, inflação, desemprego e conflitos políticos. Neste sentido, é na própria sociedade que se podem encontrar as causas de muitas formas de violência que afetam as crianças e jovens e alguns dos fatores que contribuem para esses comportamentos, entre eles, os processos migratórios conducentes à formação de bairros sociais, o aumento das desigualdades

sociais, o acesso ao bem-estar social, e/ou a facilidade de acesso a determinadas drogas e o consumo de álcool (Martínez, 2006). Nesta perspectiva, a atitude da sociedade perante a violência é um fator que pode incrementar a incidência deste tipo de comportamentos. Uma sociedade que incita a competição, não pode exigir uma atitude tolerante de quem nela se insere. A este propósito, a violência deve-se “à quase absoluta consideração de regras e valores morais privados e ligados à glória bem detrimento ou pela banalização dos valores morais públicos” (Silva, 2004, p. 19).

O comportamento violento pode, igualmente, resultar da rejeição que o sujeito sofre por parte do seu grupo social, levando-o ao isolamento e impedindo-o de partilhar experiências básicas de interação social que são indispensáveis para o desenvolvimento das competências sociais (Martínez, 2006). Alguns estudos mostram a existência de outro fator de risco muito importante, a influência exercida pela exposição repetida à violência dos meios de comunicação. Foi possível observar que em 70% das experiências realizadas, ver filmes violentos aumentava significativamente o nível de agressividade dos sujeitos, uma vez que, atualmente, estes não dispõem de um acompanhamento adequado para o visionamento e interpretação das imagens disponibilizadas pelos *media* (Ramírez, 2001). Outro fator potenciador de condutas agressivas pode estar relacionado com a escassa regulamentação relativamente a certos tipos de violência, como assaltos a crianças, levados a cabo por outros colegas da escola. Quando estes atos ocorrem de forma sistemática, os alunos sentem-se intimidados e amedrontados, resultando a vida escolar num pesadelo, chegando, em casos extremos, a recusarem-se a frequentar a escola (Bettencourt *et al.*, 2006; Martínez, 2006).

2.4.3.4. *Fatores Escolares*

De entre os fatores de risco escolares, os mais referidos na literatura são o meio em que a escola se insere, o tamanho e a estrutura da mesma, o sistema de gestão da disciplina, a influência da direção, a atitude dos docentes, o insucesso escolar e o ano escolar de estudo. A escola tem vindo a ser associada ao acréscimo da violência juvenil, porquanto figura como um local privilegiado de expressão dessa mesma violência e, simultaneamente é encarada ela própria como potenciadora de violência, através das frustrações que provoca em alguns alunos (Taborda *et al.*, 2000). Na realidade, a escola reflete, por um lado, o ambiente exterior e, por outro,

propicia a aquisição de modelos de conduta, constituindo, por isso, juntamente com a família e o grupo de pares, um dos mais importantes contextos socializadores. Assim, as variáveis associadas à escola estão relacionadas com o ajustamento ou desajustamento dos jovens (Vitaro *et al.*, 2000).

Sobre os problemas de comportamento, alguns estudos concluíram que a qualidade do clima – educacional e social – das escolas e, em particular, da aula, influencia significativamente a violência (Hanewinkel, 2004). Por sua vez, o número de alunos e a estruturada escola influenciam o clima, sobretudo em estabelecimentos de ensino situados em meios socialmente desfavorecidos (Grisay, 1993; Debarbieux, 1996). As escolas de grande dimensão são mais favoráveis à ocorrência de problemas de violência, quer porque necessitam de maior vigilância, quer porque a relação entre alunos e os adultos é mais distante, o que prejudica o sentimento de pertença, agente facilitador de um clima social pouco violento (Felson, 1994).

No que respeita à gestão da disciplina, concluiu-se que se obtinham melhores resultados quando se implicavam os alunos no processo de elaboração das normas disciplinares (Olweus, 1993a) onde fatores como o sentimento de injustiça em relação ao regime das sanções, bem como a ausência de um regulamento claro e coerente contribuem para um clima escolar negativo e agressivo e para o desenvolvimento de comportamentos desviantes (absentismo, insolência) (Blaya, 2006).

A forma como é dirigida a escola constitui a chave para fomentar um clima positivo, o que implica uma direção que coordene a organização geral e os recursos necessários para que a eficácia dos docentes, a aprendizagem dos alunos e o bem-estar de todos sejam uma realidade (Blaya, 2001). Naturalmente que criar este ambiente implica um grande trabalho, uma grande disponibilidade e dedicação, bem como o assumir responsabilidades legais cada vez maiores. A sala de aula é um dos contextos que mais influencia o clima da instituição e a integração dos alunos na escola (Baerveldt, 1992). Os docentes servem de modelo para os seus alunos, pelo que devem fomentar interações positivas e, ainda, proporcionar oportunidades (atividades extracurriculares) que lhes permitam valorizar outras capacidades, e criar relações entre os mesmos e os alunos, fora do contexto sala de aula. Estas atividades, para além de desencadarem um sentimento de pertença, comprometem os jovens com a escola, o que incrementa o bem-estar dos alunos e previne a violência (Farrington, 2005). A este propósito, destaca-se a necessidade dos professores desenvolverem o seu papel de educadores e de considerarem os alunos como

indivíduos (Blaya, 2006). A mesma autora refere ainda que, os alunos com fraco desempenho escolar têm maior probabilidade de se envolverem em comportamentos violentos e de estabelecer relações negativas com os docentes e com os seus pares. Para Blaya (2006), “uma escola que não consegue gerar um sentimento de sucesso, a valorização da aprendizagem e uma ligação forte nos seus alunos será incapaz de fazer concorrência aos grupos de pares desviantes no seio dos quais o aluno com insucesso será mais facilmente tentado a valorizar-se (p.88). Nesta perspetiva, as escolas que valorizem as aprendizagens dos seus alunos poderão contribuir para inverter os dados relativos à violência escolar que, nos últimos tempos, têm vindo a crescer exponencialmente. Para tal, apresenta-se o ponto seguinte, referente ao modo como os alunos percecionam a comunicação sendo esta determinante na eficácia da relação quer da diminuição dos comportamentos disruptivos, quer relativamente ao rendimento escolar dos mesmos.

2.3. A Comunicação Interpessoal

No presente capítulo, enfatiza-se o papel da comunicação não só nas relações interpessoais de uma forma geral mas também, o seu papel nas organizações escolares, em particular. Clarificam-se alguns modelos e teorias da comunicação, bem como a sua evolução ao longo dos tempos, no que respeita a barreiras e à fidelidade dos mesmos, analisando-se e aprofundando-se os elementos do próprio processo comunicacional e a sua pertinência. Analisa-se o papel da linguagem não-verbal, como promotora do *feedback*, do processo de retroação e da avaliação da mudança ocorrida nos interlocutores.

Identificam-se, igualmente, os processos comunicacionais eficazes e equilibrados, nomeadamente ao nível da escola e a relação destes com as perceções e a motivação dos alunos, as quais se traduzem na forma como comunicam e percebem a comunicação que lhes é dirigida, no seu desempenho escolar, bem como nas expectativas que têm em relação ao seu futuro académico.

No sentido da prevenção e da intervenção adequada, procura delinear-se os fatores que podem conduzir a processos comunicacionais ineficazes, com base na análise de diversos estudos, realizados tanto por autores nacionais como por autores internacionais, acerca da comunicação interpessoal, na escola.

2.3.1. Conceito de Comunicação

Comunicar faz parte da essência do Ser Humano, permitindo-lhe a troca de vivências e de sentimentos com os seus semelhantes, partilhando um código e significados comuns. Deste modo, comunicar não pode ser visto como um processo unilateral. Não se trata, apenas, de informar. É um processo de partilha multidirecional possibilitando a existência de relações interpessoais e dos seus sistemas. Assim, o processo comunicativo consiste na passagem da esfera individual à esfera coletiva. Para que esse entendimento ocorra é necessária essa partilha de elementos, de comportamentos e regras de vida comuns possibilitando a comunicação entre o Homem (Fachada, 2010). A comunicação ocorre nas mais variadas situações, sendo essencial ao desenvolvimento individual e social do ser humano. Este necessita da satisfação de múltiplas necessidades, para alcançar o seu bem-estar. Nos seus primórdios, através da comunicação, o Homem satisfazia as suas necessidades

básicas, tais como as necessidades fisiológicas e de segurança. Estas foram-se modificando a par com a evolução humana e, atualmente, a comunicação satisfaz as necessidades do topo da pirâmide, ou seja as necessidades de afeto, de estima e de autorrealização (Maslow, 1970).

Para comunicar, os seres humanos utilizam um sistema simbólico complexo, formado por sinais verbais, sinais escritos e sinais não-verbais. A comunicação “é o cimento do progresso humano, estando portanto inerente a todas as estruturas socioeconómicas do presente, bem como à construção de códigos gerados no seio dos grupos sociais de pertença, que legitimam modelos culturais em contínua transformação” (Caetano & Rasquilha, 2007, pp.19-20). Cada linguagem ou cada processo de comunicação utilizado pelo Homem corresponde às necessidades específicas de cada grupo cultural, sendo eficaz e estando adaptado aos vários contextos culturais de cada povo ou grupo social. Deste modo, a comunicação varia entre os diversos povos, sendo os comportamentos vividos comunicados e adotados entre si, de modo a que cada grupo se identifique com os seus grupos de pertença, através de uma contínua interação (Fiúza & Kilimnik, 2004)

2.3.1.1. O Processo de Comunicação

O Homem está, permanentemente, a comunicar mesmo que não tenha consciência disso. Esta presença constante de fenómenos comunicacionais, tanto ocorre com o ser humano enquanto emissor, como no seu papel de recetor. A comunicação é, pois, um processo contínuo e permanente. O modo como o Homem comunica, sendo um processo interativo, depende das aprendizagens que faz com as pessoas com quem convive e que lhe transmitem uma determinada linguagem. Ao assimilar essas aprendizagens, cada ser humano pensa e comunica de acordo com a experiência de comunicação que partilhou com o seu semelhante. Desta forma, todas as comunicações possuem em si mesmas valores, princípios e atitudes, enraizadas em experiências anteriores, bem como em experiências atuais. A partir destas correlações emergem os comportamentos do homem, refletindo a adaptação que os seres humanos fazem às situações com que se deparam, ao longo das suas vidas. Assim, o processo comunicativo assenta nas características e necessidades individuais de cada ser humano, bem como está relacionado com a sua experiência pessoal, de comunicação (Estanqueiro, 2009).

2.3.1.2. Comunicação: *Feedback* ou Retroação

Um dos pontos mais relevantes no processo comunicativo é a reação do outro perante a comunicação do emissor. Este *feedback* ou processo de retroação permite visualizar os efeitos reais, a mudança ocorrida no recetor, provocada pela mensagem que lhe foi enviada, dado que o *feedback* consiste no retorno da informação. Trata-se de um processo inverso à comunicação, na qual o recetor expressa a sua reação à comunicação do emissor. Através da transformação do recetor em emissor, o *feedback* assume os mesmos passos que a comunicação original, estando sempre presente tanto na comunicação verbal, como na comunicação não-verbal., o *feedback* pressupõe alguns princípios que possibilitam a reformulação e, assim, contribuem para a eficácia da comunicação, como é o caso da descrição, do ser específico e concreto, do ser claro e pertinente, bem como saber usar *timings* adequados. Quanto maior o *feedback* mais eficaz será o processo comunicacional. O processo de *feedback* é, desta forma, essencial na comunicação bilateral ou interpessoal dependendo dele a continuidade ou não dessa mesma comunicação (Caetano & Rasquilha, 2007).

2.3.2. A Comunicação ao Longo dos Tempos

A partir do conhecimento da existência de divergências entre a informação enviada e a informação recebida, no processo comunicativo, a comunicação tem sido alvo de estudo para muitos investigadores. Os primeiros estudos sobre a teoria da comunicação iniciaram-se nos Estados Unidos nos anos 30. Destes estudos surgiram algumas correntes tais como a teoria hipodérmica, que estuda os efeitos da difusão dos meios de comunicação de massa sobre os indivíduos, a teoria funcionalista que estuda a relação entre os indivíduos, a sociedade e os meios de comunicação de massa e a teoria matemática da comunicação que sistematiza o processo comunicativo, a partir de uma perspectiva técnica e quantitativa.

Paralelamente a estes estudos, analisa-se o conjunto de todas as práticas sociais e a soma das suas inter-relações no processo de comunicação como meio de transmissão de cultura, bem como a sociedade, o indivíduo e a mente como três entidades indissociáveis que constituem o ato social, caracterizado pelo seu interacionismo simbólico. A teoria da comunicação refere que os significados não são propriedade das palavras, mas sim dos indivíduos, a qual faz parte de um processo social básico composto de interações sociais contínuas. O seu papel é o de transmitir

significados entre as pessoas, de modo a integrar os indivíduos na organização social, na qual um indivíduo estabelece uma comunicação, procurando obter uma resposta num outro indivíduo dirigindo, desta forma, um estímulo que pretende favorecer uma alteração no recetor. Para que esta ocorra, é necessário que os símbolos tenham significação comum para os indivíduos envolvidos no processo: o emissor e o recetor e cuja compreensão, para ambos, dependerá da partilha de significados. A comunicação é o intercâmbio compreensivo de significações através de símbolos, tendo todas as mensagens de dizerem algo de comum tanto para o emissor, como para o recetor. A comunicação humana é um ato inteligente, que assenta na forma como a mensagem é interpretada, com igual significado, tanto pelo emissor como pelo recetor.

Os processos simbólicos são processos de significação (Berger & Luckmann, 1985, cit. *in* Fiúza & Kilimnik, 2004). Esta ideia é completada pela ideia de que os indivíduos agem de acordo com as informações que recebem, sendo este o suporte da existência e funcionalidade das organizações (Curvello, 2002). A comunicação pode também ser vista como a interação e o diálogo que permite partilhar símbolos, mas a qual não pode ser tida como um instrumento de controlo, desligada de uma abordagem estratégica (Curvello, 2002).

A perceção da comunicação é tida como um fator estratégico recente, cujo retorno é muito difícil de mensurar, sendo a sua valorização uma tendência cada vez mais abrangente, no que concerne às organizações Torquato (2002). Segundo o autor, atualmente, numa abordagem sobre a interação comunicativa nas organizações é a transparência, o diálogo e o contacto direto que assumem importância vital numa sociedade tão competitiva.

São inúmeras as teorias da comunicação e cada investigador vai acrescentando e completando mais este conceito. No entanto e, com maior relevância para este estudo, está a organização escolar mencionada por Veiga (2007). Este salienta o papel das interações e competências comunicacionais, numa perspetiva eclética, salientando a importância da comunicação interpessoal, como veículo preventivo de comportamentos desviantes e de risco, como a indisciplina escolar e a violência, bem como veículo promotor de um bom clima organizacional e que possibilite, também, representações positivas de toda a comunidade educativa, acerca da comunicação da escola. Este ressalva a importância da forma como um pai ou um professor comunica, enquanto influência decisiva ao nível das perceções que os

alunos têm acerca da escola, a influência que esta tem e as marcas que deixa na vida dos seus filhos e/ou alunos, pela vida fora. Este modelo eclético tem como competências comunicacionais a escuta ativa, a autorrevelação, a autenticidade, o *feedback* e a confrontação. Veiga (2007, 2011) advoga, ainda, a necessidade imperiosa de que pais e professores desenvolvam competências comunicacionais. Através deste modelo eclético de comunicação, filhos e alunos sentem-se escutados sem serem punidos e recriminados, ouvem as orientações simples, diretas e autênticas dos professores, propõem sugestões de atuação, analisam e refletem, sentindo mais facilidade em comunicar com os pais e professores. Através deste modelo é possível desenvolver o auto controlo, facilitar a tomada de consciência e promover a auto estima. Consequentemente, os alunos poderão obter um maior rendimento escolar, uma maior realização, tornando-se crianças e jovens com gosto e prazer em conhecer e aprender, elevando as suas expectativas e adquirindo, progressivamente, um espírito crítico sobre o mundo que os rodeia. Serão, com certeza, crianças, jovens e futuros cidadãos que interagem com os seus semelhantes, de forma positiva e harmoniosa, sendo mais realizados e mais felizes. O autor defende, também, a necessidade de um bom clima comunicativo, simples, direto, de diálogo, de saber ouvir as opiniões e propostas do outro, através do *feedback* que promove as interações entre os indivíduos, da autenticidade e transparência, da promoção do auto conceito dos sujeitos intervenientes no ato de comunicar (Veiga, 2007).

Em súpula, poder-se-á aferir que tendo presente as cinco dimensões da comunicação (emissor, recetor, mensagem, código e canal) e poder-se-á, igualmente, utilizar alguns indicadores da qualidade da comunicação, atribuindo-lhes uma dimensão. Neste caso, ao emissor, estarão atribuídas as seguintes qualidades: saber ouvir, sinceridade, cumprimento de promessas, nível de conhecimentos dos objetos e processo de comunicação, procura de *feedback* e atitude positiva; ao recetor: compreensão do código, conhecimento do canal, perceção acerca do emissor, perceção acerca da adequação da mensagem às necessidades, confiabilidade no processo comunicativo; à mensagem: conteúdo adequado ao contexto da informação, adequação do tipo de informação ao sistema utilizado, adequação ao atendimento das necessidades, comunicação pró ativa e com ênfase prática; ao código: sentido lógico, adequação do significado pretendido, linguagem apropriada, adequação das formas adequadas à situação e ao canal: seleção do canal adequado ao contexto, adequação

ao conteúdo da mensagem, adequação à linguagem utilizada, adequação à forma utilizada, existência de vários canais de comunicação (Fiúza & Kilimnik, 2004).

2.3.3. Funções da Comunicação e a sua importância nas relações interpessoais

Entre todos os elementos intervenientes num processo comunicacional existe uma relação de interdependência, influenciando-se uns aos outros e influenciando o ato de comunicar. Estas interações foram-se modificando, ao longo do tempo, bem como os elementos intervenientes nos processos comunicacionais. A necessidade de comunicar, inerente à condição humana é uma necessidade social, de partilha e troca de vivências, sentimentos e experiências, tal como é uma dimensão económica e política, próprias da vida em sociedade. Ao nível das organizações, a comunicação assume, para além da função informativa, a função de integração ou de valores, a função de retroação, a função comportamental ou argumentativa, a função de sinal, de mudança e de imagem (Caetano & Rasquilha, 2007).

A comunicação, na sua ampla abrangência, assume diversas funções, não se limitando à mera transmissão de informação e de educação. Assume, igualmente uma função motivadora, socializadora e uma função de distração ou recreativa. “Quando duas pessoas interagem, põem-se no lugar da outra, procuram perceber o mundo como a outra o percebe, tentam predizer como a outra responderá. A interação envolve a adoção de papéis, o emprego mútuo das capacidades empáticas. O objetivo da interação é a fusão da pessoa e do outro, a total capacidade de antecipar, de predizer e comportar-se de acordo com as necessidades conjuntas da pessoa e do outro” (Berlo, 1991).

O processo comunicativo, nas suas várias dimensões e categorias é, desta forma, o pilar no qual assenta toda a atividade humana, a qual decorre das interações que os seres humanos estabelecem durante a sua existência. Quanto mais harmoniosas forem as relações interpessoais, melhores serão as relações humanas, no seu amplo sentido e, deste modo, mais feliz e realizado o ser humano se sente. Perante a imensidão dos estímulos e mensagens, omnipresentes em quase todos os contextos geográficos e culturais desta sociedade global em que vivemos, o Homem foi adotando estratégias, que lhe possibilitassem organizá-los, torná-los perceptíveis e compreensíveis (Estanqueiro, 2009).

Desta forma, no processo comunicativo, o Homem seleciona apenas alguns estímulos e sinais, organiza-os e atribui-lhes um determinado significado, relativamente à forma como se relaciona com eles e o modo como estes emergem das suas experiências comunicativas passadas e atuais. Esta característica possibilita aos seres humanos comunicar de forma organizada, seletiva e discriminada, de modo a que o processo comunicativo vá ao encontro das suas necessidades. Uma vez que cada pessoa confere um determinado significado aos estímulos que recebe, esta seleção e organização torna-se individualizada. Nos processos comunicativos é de extrema importância o significado que os seres humanos conferem às “coisas”, à postura, aos gestos, às palavras, entre outros, bem como à identificação da relevância dada aos significados, que os outros com quem se comunicam atribuem a esses mesmos estímulos. Uma mesma mensagem, transmitida de forma diferente é rececionada igualmente, de forma diferente (Caetano & Rasquilha, 2007).

2.3.4. Elementos da Comunicação

Tal como já foi dito, relativamente aos indicadores de medida de qualidade da comunicação, no processo comunicativo existem cinco elementos, cuja existência permitem que este processo ocorra: o emissor, o recetor, a mensagem, o código e o canal de comunicação. Sendo o emissor quem emite a mensagem, tal facto não o torna, necessária e simultaneamente, a origem da comunicação, a sua fonte. Nem sempre, quem emite uma mensagem foi quem a produziu. Para que a comunicação exista e se processe com eficácia é necessário que o emissor emita uma mensagem que seja perceptível e compreensível pelo recetor. Assim, o recetor receciona com eficácia as mensagens, quando as compreende, apreende e aceita (Fachada, 2010).

A mensagem é vista como o conjunto de sinais verbais e/ou não verbais e os seus significados, que formam o conteúdo dessa mesma comunicação. A mensagem é codificada pelo emissor e decodificada pelo recetor, pelo que conhecer e utilizar um código comum aos dois é de extrema importância. Quando esse conhecimento comum não existe entre estes dois elementos, estamos em presença de uma das múltiplas barreiras à comunicação, a qual impede que ela se processe. Sendo a mensagem emitida através de vários suportes ou códigos, estes podem utilizar inúmeros princípios que se complementam, melhorando quer a comunicação quer a relação

interpessoal. Apresentam-se como exemplos a linguagem verbal e/ou a linguagem não-verbal (Estanqueiro, 2009).

2.3.4.1. As Barreiras à Comunicação

Quando o processo comunicativo não se realiza ou se processa de forma ineficaz, estamos perante barreiras à comunicação. Entende-se por barreiras externas, aquelas que dizem respeito a fatores externos aos intervenientes no processo comunicativo, como é o caso da distância e separação espacial, do ruído, da temperatura, ou outros elementos espaciais e estruturais, que provoquem desconforto entre os interlocutores. As barreiras internas são as que se ligam aos fatores pessoais dos interlocutores tais como o uso de uma linguagem desadequada, o ferir suscetibilidades relativamente a religiões, crenças, valores e outros significados ou hábitos culturais, o próprio estado de saúde dos emissores e dos recetores, ou outras barreiras que possam surgir, condicionando a qualidade da comunicação interpessoal (Caetano & Rasquilha, 2007).

Segundo os mesmos autores, existem três níveis de problemas no processo comunicativo, nomeadamente os problemas de cariz técnico ou na precisão como é feita a transmissão das mensagens do emissor para o recetor; os problemas de cariz semântico, relativos à interpretação do significado pelos recetores e os problemas de influência ou eficácia, que estão relacionados com os resultados obtidos pelo emissor, em relação aos objetivos inicialmente traçados para a resposta desejada dos recetores. Estes autores referenciam, também, Leonard e Strauss (s/d) para os quais são oito as barreiras mais frequentes nos processos comunicacionais entre os seres humanos. São exemplos dessas barreiras, “o ouvir o que esperamos ouvir”, o “desconsiderar informações que entrem em conflito com o que sabemos”, o saber “avaliar a fonte”, a existência de “perceções diferentes”, o facto de existirem “palavras que significam coisas diferentes para pessoas diferentes, a existência de “sinais não-verbais incoerentes”, os “efeitos das emoções” e a existência “do ruído”. Nesse sentido, os intervenientes num processo comunicativo devem estar focalizados nestes aspetos, bem como nos fatores que conferem à comunicação, um elevado grau de fidelidade (Caetano & Rasquilha, 2007).

2.3.4.2. Comunicação Interpessoal: Fatores de Fidelidade

Estabelece-se um processo comunicativo com um elevado grau de fidelidade, quando nesse processo são atingidos os objetivos para que a mensagem enviada pelo emissor seja recebida e percebida, corretamente pelo receptor. Entre os vários fatores que determinam esse processo comunicativo eficaz, salientam-se a habilidade na comunicação, as atitudes, o nível de conhecimento e o sistema sociocultural (Fachada, 2010). A autora advoga que a habilidade verbal e/ou não verbal na comunicação consiste na capacidade que os emissores devem ter em ler e falar, tendo um vocabulário adequado e sabendo exprimir-se com correção, utilizando, paralelamente, a comunicação não-verbal adequada. Por outro lado, a linguagem do corpo como aquela que revela as motivações mais profundas do ser humano, nomeadamente as suas ideias e sentimentos, os quais não se conseguem exprimir, na sua plenitude, através das palavras. Nesse sentido, estes autores referem que os receptores devem, simultaneamente, saber ouvir, ler e raciocinar, percebendo as mensagens que lhes são enviadas, através da correta compreensão da linguagem verbal e não-verbal, como as expressões faciais, a expressão do olhar e todas as que compõem a linguagem do corpo (Estanqueiro, 2009).

Os emissores devem ser autoconfiantes, relativamente a si próprios e em relação às mensagens que transmitem, induzindo os receptores a concentrarem-se nelas. As atitudes dos emissores para com os receptores e dos receptores para com os emissores devem ser positivas, uma vez que as mensagens recebem-se, de acordo com o modo como se gosta de quem as envia. De facto, as emoções agradáveis são pró-ativas e, quando motivados, os elementos das organizações elevam a sua autoestima, contribuindo para a génese de comunidades aprendentes, onde o trabalho colaborativo tem subjacente o pressuposto de que as pessoas não são recursos, sendo elas próprias a organização. Em todos os processos comunicacionais tal facto é de extrema relevância, nomeadamente em contexto escolar, onde o modo como os alunos percebem a comunicação é determinante na eficácia da mesma e, consequentemente em relação ao rendimento escolar dos mesmos. Do mesmo modo, o nível de conhecimentos e o sistema sociocultural influenciam o grau de fidelidade da comunicação. Os emissores devem dominar os temas que vão abordar e utilizar uma linguagem adequada, que permita aos receptores descodificar essas mensagens com correção. Do mesmo modo, o grupo sociocultural em que os intervenientes do

processo comunicativo estão inseridos, determina o tipo de comunicação que se estabelece entre ambos, através dos valores e formas de comunicar próprias desses grupos (Bairral, 2003).

2.3.4.3. Comunicação Interpessoal e a importância do Comportamento

O comportamento na relação interpessoal é extremamente relevante, influenciando a maneira como os outros se comportam conosco e, desta forma, determinando positiva ou negativamente as nossas relações interpessoais. “Comportamento gera comportamento” e não sendo adquirido geneticamente, o comportamento humano nas suas múltiplas vertentes resulta das experiências vividas e no modo como o Homem pode modificar e se deve adaptar às várias situações e exigências com que se vai deparando, ao longo da sua existência. Não podendo modificar os outros pode, contudo, modificar-se a si próprio e a maneira como se comporta com os mesmos e influenciar o modo como esses outros se comportam consigo (Fachada, 2010, p.60).

.Ser simpático, atencioso, saber ouvir, saber dar conselhos prudentes, saber fazer uma crítica construtiva e motivadora são, entre outras, atitudes promotoras de comunicações positivas e eficazes, que vários autores e investigadores referem como essenciais. Saber ouvir é um dos comportamentos que Fachada (2010) realça e advoga, à semelhança do modelo eclético onde Veiga (2007), como já foi mencionado, assinala como competências comunicacionais a escuta ativa, a autorrevelação, a autenticidade, o *feedback* e a confrontação, apelando à necessidade imperiosa de que pais e professores desenvolvam essas mesmas competências. Veiga (2007), relativamente ao autocontrolo, sublinha que espontaneidade, não é sinónimo de impulsividade nas reações emocionais, sendo antes fruto de um descontrolo causador de obstáculos ao desenvolvimento de comportamentos escolares e sociais adequados.

Do mesmo modo, Estanqueiro (2009) refere a escuta ativa e outras atitudes positivas como o autodomínio e o diálogo, quando afirma que o autodomínio é uma forma de inteligência emocional que favorece o bem-estar pessoal e a relação com os outros. O autor realça também o diálogo, como promotor de entendimentos e confiança mútua, humanizando os desacordos e considerando-o como a atitude ideal a adotar na resolução de conflitos entre as pessoas. Este considera, ainda, uma das

exigências de um diálogo autêntico promotor de uma boa comunicação interpessoal, a valorização do que une os seres humanos uns aos outros ou o que têm em comum e o respeito pelos outros e a abertura de espírito que lhes permite interpretar opiniões e pontos de vista diferentes dos seus, sob o primado de que ninguém é dono da sabedoria, não existindo na comunicação interpessoal, como em tudo na vida, certezas absolutas. Segundo o autor, o diálogo conduz à sabedoria, fazendo emergir a conciliação e a tranquilidade, nas relações humanas.

2.3.4.4. Comunicação Interpessoal e os Diferentes Estilos de Liderança

Os bons líderes, à semelhança dos bons pais e dos melhores professores têm bom senso e são flexíveis, usando estilos diferentes para pessoas diferentes e estilos diferentes para a mesma pessoa. Tal consiste na adequação de estilos diferentes de liderança, de acordo com as situações concretas e com as pessoas que estão a liderar. Nesse sentido, antes de adotar um determinado estilo, o líder deve conhecer bem cada pessoa, tanto ao nível da sua personalidade, como ao nível das suas aptidões e conhecimentos. Para o autor, o líder seguro, tal como os bons pais e os bons professores é um líder flexível e com bom senso, sabendo quando, onde e com quem, deverá adotar ou um estilo mais diretivo ou um estilo participativos (Estanqueiro, 2009).

Ao papel determinante da escuta ativa, sendo esta muito mais do que o saber falar e o apenas ouvir, atribui-se-lhe a função de compreender, memorizar e saber relacionar as novas informações com os dados que já se possuem, através das capacidades de análise, síntese e seleção das informações. Sendo um processo difícil, a escuta ativa implica disponibilidade, interesse pelo outro, espírito crítico, entre outras atitudes. De acordo com o autor, o saber escutar é, verdadeiramente, o grande segredo da comunicação interpessoal, pelo que os grandes comunicadores são ouvintes atentos e muitíssimo interessados, dando a devida importância aos outros e, deste modo, induzindo os outros a respeitá-los e a aprender a escutar (Goleman, 2006, Estanqueiro, 2009).

2.3.4.5. Comunicação Interpessoal e o Processo Motivacional

Considera-se que o papel dos líderes e dos gestores escolares na motivação, na construção de representações e perceções positivas, que imprimem a toda a

comunidade educativa é de uma enorme importância. Desta motivação emerge um bom clima organizacional, pautado por elevados níveis de desempenho dos alunos, elevados níveis de realização profissional de todos os elementos da comunidade educativa, bem como altos índices de satisfação, realização pessoal e autoestima (Nóvoa, 1995).

A um nível micro, num contexto de sala de aula, é fulcral o papel do professor que motiva, que está desperto para as representações, para as percepções dos alunos e que os levam a superar as dificuldades e a estabelecerem metas, progressivamente, mais elevadas. À semelhança das organizações positivas, também a escola deverá centrar-se nas qualidades dos alunos, identificando-as e elevando-as, ao invés de tentar assinalar e remediar aquilo que é “menos bom”. Deste modo, os docentes, subtilmente, devem contagiar os seus alunos e promover percepções e afetos positivos, levando-os a adotar, também eles, um comportamento contextual que, muitas vezes é surpreendente (Alves, 2003; Veiga, 2007).

De facto, as emoções agradáveis são pró-ativas e, quando motivados, os elementos das organizações elevam a sua autoestima, contribuindo para a génese de comunidades aprendentes, onde está subjacente o trabalho colaborativo e colegial. O professor enquanto líder carismático e transformacional investe na mudança, atuando, com inteligência interpessoal, compreendendo os outros, sabendo o que os motiva e como trabalham (Goleman, 2006). Possui, segundo o autor, inteligência pessoal e emocional, levando os seus alunos a superarem os obstáculos, adotando um comportamento contextual, do qual os próprios duvidavam à partida, que tivessem competências para atingir. Estabelece-se, assim, um paralelo com o otimismo pragmático, o qual pode compensar atrasos de desenvolvimento emocional (Goleman, 2006).

No contexto de sala de aula, se as propostas efetuadas pelos professores estimularem as necessidades e interesses dos alunos, estas serão alvo de uma maior aceitação e receptividade. O aluno tenderá a visualizar cada projeto como uma meta pessoal, como uma possibilidade de concretização de alguns dos seus gostos e desejos. As palavras negativas influenciam as mensagens e as emoções negativas. Uma linguagem positiva determina pensamentos positivos, orientando o sujeito para a criatividade e pesquisa de soluções para enfrentar os obstáculos com que se depara ao longo da sua existência. Considera-se que, à semelhança das organizações positivas, também a escola deverá centrar-se nas boas qualidades dos alunos,

identificando-as e elevando-as, ao invés de tentar assinalar e remediar aquilo que é “menos bom”. “As palavras são a força da mente e do comportamento. As palavras têm um elevado grau de influência pessoal e interpessoal. (...) Se a educação familiar e a própria educação escolar estivesse centrada em pressupostos e em expressões positivas, a forma de pensar e de atuar de cada um, poderia ser mais positiva” (Fachada, 2010, p.64).

2.3.5. A Comunicação Interpessoal nas Organizações Escolares

A expressão “seja sincero, seja breve, esteja sentado” foi usada pelo antigo presidente dos Estados Unidos da América, Franklin Roosevelt, personalidade incontornável, conhecida e premiada internacionalmente, face ao seu carácter otimista, motivador e espírito empreendedor assente numa extraordinária capacidade comunicativa. Aconselhando quem fosse fazer uma comunicação, esta simples expressão engloba, de forma subtil as características principais e necessárias a um processo comunicativo eficaz.

Sendo a comunicação nas organizações escolares muito complexa, face à grande quantidade e variedade de tipos de interações e comunicações que nelas ocorrem, muitas vezes, em simultâneo, relativamente ao contexto de sala de aula, a comunicação tem determinadas características, que a distinguem de outros tipos de comunicação. Na comunicação interpessoal das organizações escolares a atuação do professor enquanto elo de ligação entre todos os membros da comunidade educativa é determinante. O docente assume inúmeros papéis, regulando, moderando e controlando múltiplas comunicações e interações, que ocorrem em ritmos diversos, devendo compreender as funções ou efeitos das mesmas, que consistem em gerir, equilibradamente, a conversa e os conteúdos, os procedimentos e o controlo dos comportamentos. Daí que a função docente tenha sido objeto de vários estudos (Caetano & Rasquilha, 2007).

São numerosos os exemplos de investigações elaboradas acerca dos comportamentos dos docentes e dos seus alunos, eventuais efeitos positivos sobre os estudantes e, globalmente, sobre o processo do ensino-aprendizagem. A relação entre o professor e o aluno passa pela forma como o professor trabalha os conteúdos, pela forma como este se relaciona com sua área de conhecimento, pela sua satisfação em ensinar e pela metodologia que utiliza (Veiga, 2007). Enquanto Bairral (2003)

sublinhou a importância da experiência profissional, Nóvoa (1995) realçou, a enorme influência que a experiência exerce no modo de estar do professor. No seu conhecimento, todos os aspetos do seu conteúdo se encontram interligados e dependentes de vários outros fatores. O professor não se restringe ao conhecimento da disciplina que leciona. Ele engloba outros aspetos como o conhecimento curricular que lhe permite reconstruir, no dia-a-dia e com os seus alunos, um currículo adequado aos objetivos propostos; o conhecimento didático sobre as estratégias a usar e a forma como as implementar; o conhecimento dos alunos, as suas dificuldades, interesses e outras características que são levadas em conta no trabalho a desenvolver, dentro ou fora da sala de aula; o conhecimento do contexto escolar, que transpõe a sala de aula e engloba a escola e a sua cultura, o meio escolar e profissional e o conhecimento de si enquanto professor, as suas potencialidades, preferências e limitações (Veiga, 2007; Bairral, 2003). Todos estes estudos têm nas suas conclusões, denominadores comuns, os quais se enquadram nos princípios fundamentais de uma comunicação eficaz, sublinhados pelos autores, atrás mencionados. Assim, os professores atuam, dando especial atenção à pontualidade, à ética, à responsabilidade e ao *feedback* das aprendizagens, preparam os materiais, são claros nas suas explicações, são dinâmicos, entusiastas, afáveis, motivando os alunos para a sua participação ativa nas aprendizagens, elevando as expectativas tanto dos alunos como deles próprios, mostram-se disponíveis e interessam-se pelos seus alunos, fomentam o diálogo, as práticas são alvo de reflexões e partilha com a turma e são sinceros e credíveis, promovendo a justiça e a autonomia (Veiga, 2007).

Observa-se uma sintonia com as ideias de autores, anteriormente referenciados, como Estanqueiro (2009), Fachada (2010) e Veiga (2007), quando se referem à escuta ativa, à autenticidade, à confrontação, ao diálogo autêntico, à importância dada à interação, à valorização do que existe em comum com o outro; ao conselho, à orientação, à compreensão, à ajuda ou apoio, ao *feedback* ou técnica de reformulação; à linguagem positiva que motiva e eleva expectativas, bem como aos “conselhos” de Franklin Roosevelt.

É a descentralização da comunicação do professor que Veiga (2007) menciona, à semelhança de Estanqueiro (2009) para quem a arte de falar assenta em três pressupostos e características de um bom comunicador: o ser claro, o ter convicção e o ter sentido de oportunidade. Neste contexto, o docente será, certamente, mais sincero e mais breve, estabelecendo-se uma melhor comunicação

entre alunos e professores e os alunos, entre si. “(...) A forma como uma atividade é organizada – a sua estrutura de participação – tem um efeito importante sobre a maneira como os alunos comunicam uns com os outros e com o professor” (Sutton & Seifert, 2009, p.270).

2.3.5.1. A Comunicação na Sala de Aula

Estando os professores, permanentemente, a interagir com uma multiplicidade de comunicações verbais e não-verbais, a comunicar com vários alunos ou interlocutores, em simultâneo, estes têm de assumir inúmeros papéis. A função essencial do docente será, efetivamente, o saber assumir cada “papel”, no momento certo. O mesmo deverá saber quando deve ser transmissor de informações e conhecimentos, quando deve ser moderador, controlador ou regulador, face aos diversos contextos ou estruturas de participação. Um bom comunicador, como é o caso dos professores, deve ser modesto, falando com convicção, mas evitando expressões que intimidem ou inferiorizem os seus ouvintes, neste caso os alunos, de modo a que ao respeitar os outros, será, igualmente, respeitado Estanqueiro (2009).

Outros aspetos fundamentais são salientados por Freire (2007), que reforça o facto de que ensinar não se resume a transferir conhecimentos. Para este autor, qualquer docente quando entra numa sala de aula deve estar aberto e disponível à curiosidade e às perguntas dos seus alunos. Em sintonia com os mesmos, o docente deve ter e fomentar um espírito crítico e inquiridor, face à realidade que os rodeia. Os alunos não devem, simplesmente, aprender por aprender, porque são conteúdos programáticos, devendo viver e participar nessas mesmas aprendizagens, as quais devem ir ao encontro dos seus interesses e motivações. “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2007, p.47). Considera o ato de ensinar como algo que implica ter a consciência do “inacabamento” do ser humano, sendo este “inacabamento” uma característica da vida humana. Nesse sentido, a conduta humana não é um fenómeno apenas determinado pela Natureza como no caso dos outros animais, podendo o ser humano através da linguagem e da sua ação sobre o mundo, não ter uma existência preestabelecida. Para o autor, o Homem tem a possibilidade de participar e de intervir na sua vida, devendo fazê-lo com responsabilidade. Considera-se que, ao nível das salas de aula, o docente pode e deve fazer emergir nos seus

alunos esse gosto e esse prazer em aprender e conhecer o mundo à sua volta, não se limitando a serem meros espectadores da realidade, mas sim futuros cidadãos intervenientes e responsáveis, contribuindo para a formação de futuras gerações, com espírito crítico, solidário e que vivam, plenamente a sua cidadania.

Freire (2007) salienta, igualmente, que ensinar exige o respeito pela autonomia do ser humano que é o educando, quer se trate de uma criança, de um jovem ou de um adulto. Nesse contexto, o respeito pela autonomia e dignidade dos educandos surge como um imperativo ético e não, apenas, um favor que se cede aos outros. Assim, o professor deve respeitar e ir de encontro ao gosto estético, ao espírito inquiridor, à inquietude própria dos seus alunos, não os ironizando ou minimizando. Os docentes devem ter a consciência que o respeito pela autonomia e pela identidade do educando, exige deles próprios, práticas pedagógicas, coerentes com estes princípios éticos fundamentais. Tal como Estanqueiro (2009) e Veiga (2007), autores referenciados anteriormente, Freire (2007) advoga que o ato de ensinar exige bom senso e flexibilidade, de acordo com os momentos e situações vividas. Quando o docente não tem práticas conducentes a esse respeito pela autonomia, dignidade e identidade dos seus educandos, estas são desprovidas de qualidade, reduzindo-se a um “palavreado vazio e inoperante” (p.62).

Estas reflexões apontam para a imperiosa necessidade da consciencialização da importância do papel do professor, enquanto elo de ligação e moderador, influenciando os diversos processos comunicacionais, existentes nas organizações escolares, nomeadamente ao nível da sala de aula.

Quando o aluno é estimulado por algo que lhe interesse reage favoravelmente, passando-se o mesmo com todos os outros elementos da comunidade educativa. Pela importância enorme que a motivação exerce na prática docente, “um modelo criativo de ensino pode ser um excelente antídoto contra a passividade, o aborrecimento, a falta de iniciativa e a desmotivação institucionalizada, que existe na escola” (Balancho, 1990, p.40). Segundo a autora, os professores deverão oferecer aos seus alunos “propostos operativos” estimuladores dos interesses dos mesmos e das suas necessidades, conferindo um carácter ativo e dinâmico ao processo de ensino/aprendizagem. Pelo contrário, se as propostas de trabalho forem demasiado longínquas e exteriores ao aluno, tornar-se-ão desmotivadoras. Estas pesquisas, assentes na criatividade, na diversidade e no trabalho de pares exercem um forte sentido motivador, dado que se alimentam de partilha de saberes, espírito de

entreadajuda, experimentação, novidade e originalidade. À semelhança das outras organizações, um professor bom comunicador será aquele que estará, constantemente, atento às necessidades e interesses dos seus alunos, gerindo as suas motivações de forma a levá-las ao encontro dos objetivos pedagógicos. É importante que o professor tenha altas expectativas dos seus alunos transmitindo-as na sua atuação diária, para que estes as percecionem, elevem a sua autoestima e melhorem o seu desempenho académico (Balancho, 1990).

Considera-se essencial que os docentes atuem como líderes transformacionais, que sejam capazes de levar os seus alunos a ultrapassarem dificuldades, fazendo com que eles percecionem o valor e a confiança que neles são depositados, valorizando a sua criatividade e elogiando os seus progressos e indo ao encontro dos seus interesses, aumentando a sua autoconfiança e autoestima. Seja em contexto de sala de aula, de coordenação de escola ou de direção executiva de um agrupamento, um professor, gestor ou diretor atento e democrático consulta os seus alunos ou colaboradores nos assuntos relevantes às suas atividades, permitindo-lhes participar nas decisões que os envolvem (Veiga, 2007). Professores e alunos intervêm e aprendem, sobretudo, a ouvir o outro. Ambos aprendem a intervir, num ambiente e num tom calmos e a respeitar a individualidade do “eu e do “outro”. Estas atuações tanto motivam como promovem o desempenho e diminuem os comportamentos indisciplinados e violentos. Alunos, funcionários e docentes, a seu nível, reconhecem como seus os objetivos na organização, sentindo-se parte integrante desta. Sentem-se autorrealizados, pois recebem *feedback* e recompensas (*outputs*) pelos seus níveis de empenhamento (*inputs*) percecionando a sua equidade. Tanto para os alunos, a um nível micro, como para todos os membros e colaboradores da comunidade educativa, a um nível macro, a perceção de equidade e justiça é fundamental (Goleman, 2006).

2.3.5.2. A Comunicação Professor-Aluno

A motivação essencial que um professor pode fazer emergir nos seus alunos para que aprendam com mais sucesso, é a sua aceitação, por um lado e sua aprovação por outro. Estes sentimentos por parte do professor são comunicados ao indivíduo e percecionados por ele como positivos (Davidson & Lang, 1960, cit. *in* Schiavoni & Martinelli, 2005). É provável que avaliações como esta motivem o aluno a procurar cada vez mais a aprovação do seu professor, através do seu bom

desempenho e bom comportamento. Da mesma maneira, este ciclo pode ser iniciado pelo aluno, que, com bom comportamento, agradecerá ao seu professor o qual, por sua vez, comunicará sentimentos positivos, reforçando o seu desejo de continuar a ser um bom aluno. No entanto, e apesar de ser difícil dizer qual destas variáveis se correlaciona com a outra, uma evidência é clara: a importância de um professor comunicar sentimentos positivos em relação aos seus alunos fortalece a percepção de si mesmos e estimula o seu crescimento acadêmico e interpessoal. Apesar da complexidade em analisar e concluir as eventuais correlações entre as expectativas do professor e o bom ou mau desempenho dos alunos, as investigações efetuadas indicam que elas têm a força de manter o desempenho do aluno num nível desejável ou não (Cooper, 1979, cit. *in* Schiavoni & Martinelli, 2005). Esse facto, coloca em destaque a importância desse fenómeno que, segundo o autor, deveria constituir-se objeto de preocupação não somente das pessoas ligadas à educação, mas de toda a sociedade.

Em situação de sala de aula, assim como em todas as outras situações da vida humana é quase impossível o professor manter uma atitude de neutralidade para com os seus alunos. Quase sempre deixa transparecer, geralmente de modo inconsciente, as suas preferências ou antipatias que são percebidas pelos alunos. Mais, a enorme influência que a experiência exerce no modo de estar do professor dita que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente da imagem que temos da profissão”(Nóvoa, 1995, p. 11).

A criança, em contexto de sala de aula, vivencia um conjunto de acontecimentos que a marcam com maior ou menor intensidade. Assim, tanto aceita com mais facilidade uma repreensão de um professor, quando conhece os motivos e os reconhece como justos, como se sente injustiçada com uma eventual observação irónica, que a humilha publicamente perante os colegas da turma. Uma determinada falta de interesse do professor por ela, percebendo uma eventual rejeição, pode despoletar, nas crianças, profundas repercussões ao nível da sua baixa autoestima e o seu afastamento do professor, ao nível imaginário (Postic, 1992).

2.3.5.3. O Professor

Parafraseando Roger Cousinet, Postic (2007) sublinha algumas das suas afirmações segundo o qual uma relação pedagógica deve assentar no reconhecimento

de duas premissas: “o que importa aos alunos é o que o professor é, enquanto indivíduo, se ele é verdadeiramente superior (...) o que importa para o professor são os alunos enquanto indivíduos, se eles são verdadeiramente inferiores” (Postic, 2007, p.102). Este tipo de relação entre o professor e o aluno resulta do juízo que ele próprio faz, e da maneira como o percebe o aluno. Nesse sentido, esta percepção determina a ajuda que este lhe presta, influenciando a relação entre ambos. Diversos investigadores ressaltam a importância da existência do diálogo, da colaboração entre os docentes e os alunos, num sistema de partilhas e permutas, as quais são inexistentes quando as relações se centram na diferença de estatutos, nas relações mais hierarquizadas. Neste contexto, o aluno age com subtileza utilizando o poder imaginário na interpretação dos comportamentos não-verbais dos docentes, como é o caso dos seus olhares, dos sorrisos, dos gestos e das suas posturas. Apesar das correntes mais inovadoras procurarem modificar e suprimir esta relação hierarquizada, conferindo a estes “papéis do professor e do aluno” uma relação mais colaborativa, de maior “igualdade” onde o professor é alguém que guia e ajuda os alunos, trabalhando e organizando-se de forma disciplinar, o certo é que este não consegue despromover-se totalmente do seu estatuto. “Não se trata de o professor se humilhar e, ainda menos, de se apagar até desaparecer. Ele deve, pelo contrário, estar presente, com a sua postura magistral, mas humana também. Ele conserva toda a sua autoridade intelectual e moral, mas não impõe esta autoridade aos seus alunos, coloca-a antes ao seu serviço” (Cousinet, citado por Postic, 2007, pp.103-104).

2.3.5.4. O Aluno

Relativamente à comunicação estabelecida na escola, destaca-se o Modelo de Comunicação Eclético (MCE). Neste modelo de comunicação, eleva-se o papel da comunicação interpessoal, na prevenção e na resolução da indisciplina escolar, através de um maior envolvimento e empenho dos alunos, afirmando que “a maneira como um professor comunica pode ter uma influência decisiva, poderá afetar a vida do aluno para o bem ou para o mal, com o objetivo de chegar à mente de um aluno, o professor deve primeiro conquistar o seu coração” (Veiga, 2007, p.26). Este encontra-se dividido por categorias, de acordo com os tipos específicos de verbalização e por tipos de orientação (tipo I e tipo II). O autor refere a *categoria avaliativa*, como uma categoria que visa o controlo e o autoritarismo do professor sobre o aluno, onde este,

de acordo com as suas referências, valores e princípios individuais, exerce uma crítica negativa emitindo juízos de valor depreciativos, assumindo por vezes, a forma de ameaça e punição dos alunos. A *categoria de orientação* pretende manipular ou modificar o comportamento do aluno em duas situações. Quando o professor diz ao aluno como deve comportar-se, manipulando-o, quando exprime uma ordem ou um dever ou quando expressa um conselho ou sugere uma solução (tipo I), ou quando o aluno percebe como útil e oportuna, uma opinião ou uma informação, por parte do professor (tipo II). A *categoria interpretativa* foca-se no passado (tipo I) e no presente do aluno (tipo II). Em ambas, o professor tenta analisar, dialogar e explicar aos seus alunos os motivos e os objetivos dos seus comportamentos, tentando levá-los a refletir e a tomar consciência de algumas particularidades que desconheciam, aumentando a sua autoconfiança, nomeadamente quando em “situações de aplicação” têm como efeitos uma “finalidade interpretativa”. O mesmo ocorre em relação à *categoria tranquilizadora* (tipo II) que motiva o aluno a executar e a confiar no seu trabalho e a aumentar, igualmente, a sua autoconfiança. A *categoria exploratória* (tipo II) permite, ao contrário da comunicação tradicional da sala de aula, não ser apenas o professor a fazer perguntas, mas envolve os alunos, que desconhecendo os conteúdos programáticos, fazem perguntas, estando envolvidos nas suas aprendizagens e na função de questionar. Assim, em busca do conhecimento, os alunos em vez de ouvirem passivamente ou serem alvo de perguntas fiscalizadoras e ameaçadoras, desenvolvem atitudes pró-ativas, participando num sistema de ensino em que se procuram obter respostas, para as perguntas que são alvo do seu interesse. Quanto à *categoria empática*, Veiga (2007) assinala-a como sendo “a dimensão mais importante no processo de ajuda e a que mais pressupõe uma aceitação incondicional do Outro” (p.38). Segundo o autor, a categoria empática possibilitando o “pôr-se no lugar do outro” permite mostrar ao aluno que quando falou, foi aceite e compreendido. Do mesmo modo, o professor ao aceitar e compreender os sentimentos dos seus alunos vai, progressivamente, conhecendo as suas referências e ajudando-o a conhecer-se e a valorizar-se mais e melhor. Esta categoria, permite, ao aluno refletir sobre o que pensa e sobre o que sente em relação aos seus problemas, receber conselhos e tomar as suas próprias decisões. A categoria empática possibilita, igualmente, que o professor centrando-se nos seus alunos, reflita sobre as suas palavras e sentimentos. Não expõe os seus pensamentos, nem de concordância, nem de discordância, vai aceitando os sentimentos dos seus alunos, “pondo-se no seu lugar”, adquirindo e

elevando progressivamente, expectativas elevadas em relação aos alunos, às suas capacidades e desempenhos. Seja na forma de “reflexo simples” (empatia tipo I), “reflexo do sentimento” (empatia tipo II), ou “empatia” (empatia tipo III), esta categoria facilita a tomada de consciência, reduz o estado emocional do *stress*, aumenta a percepção de aceitação, desenvolve o autocontrolo e estimula o desejo de comunicar com o professor.

Quanto mais o professor se distanciar da personalidade dos alunos, maior será a frequência da indisciplina na sala de aula. Sublinha o facto dos professores que tecem juízos de valor sobre a personalidade e carácter dos alunos, tenderem a estabelecer processos comunicacionais ineficazes, uma vez que esta é a essência da comunicação efetiva (Veiga, 2007). Segundo o autor, um professor com uma liderança autoritária contribui para o aumento de comportamentos desviantes de revolta e retaliação, desmotivação e indisciplina escolar, cabendo ao professor o papel de orientador, coordenação e intervenção apropriada na resolução dos conflitos, em que todos se sintam valorizados equilibrada e equitativamente. O Modelo Comunicacional Eclético que o autor refere, ao emergir de contributos da literatura, bem como de investigações em contexto escolar atua como um modelo de prevenção e intervenção em casos de desmotivação, indisciplina e violência escolar, através da identificação das competências e dos obstáculos às relações interpessoais.

Neste contexto, considera-se que o professor deverá atuar como sendo um líder carismático e transformacional, ao nível da organização escolar que deverá ser positiva, exercendo uma liderança, o que motivará os seus alunos a partir das suas altas expectativas. Expectativas altas, em relação a si próprio à sua competência e desempenho, assim como tendo altas expectativas em relação aos seus alunos, induzindo-os a considerarem as suas dificuldades não como obstáculos, mas como desafios a superar. Os alunos sentir-se-ão mais confiantes e otimistas, elevando as suas próprias expectativas, autoestima e, certamente, o seu desempenho académico e relacionamento interpessoal. Num estudo realizado com alunos do 5º e 7º ano de escolaridade, as representações que os alunos fazem sobre os professores, os afetos como a disponibilidade, a capacidade de serem acolhedores e positivos são de enorme importância (Tavares, 2006). As representações que se estabelecem entre os professores e os alunos são essenciais na forma como o aluno se vê a si próprio a relação que estabelece com os seus semelhantes. A investigadora acrescenta que as representações dos professores são, também, um elemento muito importante no

desenvolvimento da personalidade dos alunos, na medida em que estes formam a sua identidade pela junção do juízo que fazem de si mesmo e pelo juízo que percebem que os outros fazem de si.

Na linha de pensamento de Veiga, Freire (2007) sublinha o facto de todos os docentes, sejam eles autoritários, competentes, sérios, benevolentes, incompetentes, irresponsáveis, simpáticos, racionalistas ou sentimentais, todos eles deixam marca nos seus alunos e daí a enorme importância da atitude modeladora dos professores tendo de, nas aulas, realizar os seus deveres, movendo-se e relacionando-se eficazmente no espaço pedagógico. Freire (2007) salienta, inclusivamente, que o desrespeito por este espaço pedagógico constitui uma ofensa aos educandos, aos educadores e às práticas pedagógicas. “Julgar os alunos como exibicionistas, ou não inteligentes, pode, além do mais, não corresponder à realidade. As nossas percepções podem resultar de circunstâncias parciais que conduzam ao engano. Não estarão os alunos agressivos, os desatentos, enfim, os indisciplinados a agir de acordo com os rótulos com que são classificados ou em conformidade com as expectativas que têm deles?” (Veiga, 2007, p.28). Sendo esta, uma área vital da vida da escola, perante esta reflexão torna-se pertinente a existência de processos comunicacionais positivos, pró-ativos e equilibrados, num modelo sistémico de comunicações interpessoais, de partilha e troca de vivências, assente no *feedback*, no fenómeno de retroação, na escuta ativa, no respeito pela diferença, no qual os docentes, os encarregados de educação, os alunos, os assistentes operacionais e todos os membros da comunidade educativa se preocupem, se motivem, se valorizem e se respeitem, interagindo com os alunos, por eles e entre si, construindo relações humanas felizes, assentes numa comunicação interpessoal eficaz e harmoniosa. Estes processos comunicacionais serão, naturalmente, promotores de maiores índices de sucesso educativo dos alunos e de elevados índices de autorrealização e satisfação pessoal de todos os membros das organizações escolares (Postic, 2007, Veiga, 2007, Tavares, 2006).

2.4. O Ensino Artístico Especializado

Uma vez que esta investigação incide sobre uma escola de Ensino Artístico Especializado, importa enquadrar, historicamente, a educação na arte e mais especificamente, na dança. Deste modo, apresenta-se igualmente a exposição do ensino vocacional.

2.4.1. A Educação e a Arte

Ao longo de toda a história da educação, foram surgindo inúmeras ideias e teorias, através das quais a abordagem e desenvolvimento da aprendizagem e a capacidade que cada sujeito tem para a realizar têm sido modificadas. Read (1958), é um dos grandes estudiosos e impulsionadores do modo como é encarada a arte, no seio da educação de crianças e jovens. Este autor afirma que o objetivo da educação poder-se-á dividir em dois aspetos: o primeiro, está diretamente ligado à variedade educacional, ou seja, o sujeito desenvolve as suas capacidades de acordo com a sociedade em que está inserido. Este primeiro objetivo, proporciona-lhe uma educação mais rica, sendo esta dirigida para a obtenção do máximo das potencialidades de cada um, mantendo toda a sua natureza e essência (Read, 1958). Como segundo aspeto, aponta-se a uniformidade em que a educação é dirigida para todos, anulando qualquer individualidade e, sendo esta centrada na “produção de uma massa uniforme” (Read, 1958, p. 16). Na psicologia moderna e, através de várias considerações ao longo da história, a educação é vista como um todo. Ao mesmo tempo que desenvolve o individualismo, desenvolve a integração do ser. Desta forma, proporciona aos alunos, uma educação que concilia a singularidade do indivíduo com a unidade de um todo (social) (Redfern, 1982).

Read (1958) vê a arte como “uma daquelas coisas que, como o ar ou o solo, está em todo o lado à nossa volta (...)” (p. 28), defendendo a educação da sensibilidade estética. Considera que esta é de extrema importância, na medida em que “apenas surge de uma forma casual e arbitrária, na prática educacional” (p. 20). Este tipo de educação, tem como principal objetivo preservar todas as formas de percepção e sensação, coordenando-as entre si e através do ambiente, expressando sentimentos e pensamentos de uma forma comunicável (Read, 1958). Juntando assim diferentes modos de expressão e, tendo como base a realidade expressa através da

individualidade, a educação estética tem como pilar a criação de artistas, “pessoas eficientes nos vários modos de expressão” (p. 25). O artista torna-se então, na pessoa que configura a forma como é idealizada, criada, concebida, explorada e desenvolvida uma obra de arte. Esta, por si só, será tanto melhor quanto “mais prazer der aos sentidos de quem vê” (p. 29). Todas estas considerações acerca da importância deste tipo de educação começaram a ser ponderadas, no processo educativo, transmitindo a percepção de Platão, no sistema educacional. Era então, defendido, que o desenvolvimento moral do indivíduo estava diretamente ligado ao tipo de educação que incentivava o sentimento estético, o reconhecimento do ritmo e da harmonia. Considera-se que a criança inicia a sua capacidade de exprimir-se desde que nasce, remetendo-nos para a necessidade de exploração desta expressão, desde cedo, para que possam ser reconhecidas e desenvolvidas as capacidades individuais de cada um. Estas considerações estendem-se até aos nossos dias, continuando a viagem de tomada de consciência da importância que as artes têm, na educação e desenvolvimento do ser humano (Monteiro, 2007).

O valor mais alto do ensino artístico é também a “procura do sentido humano, numa modelação responsável e essencialmente criativa do corpo, do espaço, do tempo, de dinâmica e sobretudo da vida. É potencializar a capacidade de dar expressão a um espírito vivo, é satisfazer o corpo pensante” (Batalha, 2004, p. 15). Defende, também, que a potencialidade deste tipo de educação, através do reflexo dos seus benefícios para cada indivíduo (a autonomia, a vivência de experiências criativas, originais e diversificadas; o fornecer de uma identidade própria e uma ideia alargada do mundo; a partilha de sensações, ideias, temas, imagens, movimentos; o promover do envolvimento entre todas as áreas, bem como um envolvimento pessoal e social forte), potencia uma personalidade interessante e determinada. Se ao se assumir que arte é “o que resulta de um ato criador deliberado do ser humano”, então também se sugere que “(...) a educação artística deve valorizar a criatividade em oposição à execução/reprodução” (Batalha, 2004, p. 18).

Deste modo, transpõe-se para esta investigação algumas ideias importantes, relativamente às artes e à sua influência na educação e formação do sujeito, referidas por Batalha (2004): “As artes são um importante meio de ensinar os estudantes a relacionarem-se uns com os outros e são uma forma privilegiada de estimular a problemática relacional com o grupo e com o meio envolvente.” (p. 18); “Investigações recentes mostram que os estudantes das artes, em situações comuns, observam e

participam com mais originalidade e sentido crítico que os outros estudantes.” (p. 19); (...) as artes promovem um desenvolvimento humano completo, permitem ampliar noções do real e criar uma identidade própria, favorecem experiências criativas, estéticas e críticas variadas, respeitam a individualidade de cada um e oferecem liberdade na solução dos problemas. Um homem verdadeiramente imaginativo, é um potencial criador de um mundo em construção e, em permanente evolução”. (p. 20).

2.4.2. A Dança na Educação

Foi, sobretudo no séc. XIX, que surgiu a dança na educação e nasceu um interesse pelas capacidades educacionais do movimento. Na altura, mediante todas as transformações em curso, nomeadamente ao nível das atividades pedagógicas e artísticas, surgiram novos conceitos no campo da filosofia da educação, nos quais o movimento fazia parte integrante de qualquer sistema educacional. Esta deixa de ser vista, simplesmente, como uma obra de arte, mas sim como um elemento fundamental no desenvolvimento do indivíduo. Os conceitos que a arte criativa fornece são fundamentais no alcance do desenvolvimento pessoal do indivíduo (Preston-Dunlop, 1980). É no início deste século e, partindo da mudança, da forma como era encarada a criança, “(...) que em termos pedagógicos foi determinante para esta abordagem centrada na criança e que, sublinhou a mentalidade de procedimentos de ensino adequados a cada idade.” (Monteiro, 2007, p. 181).

Laban (1879-1958) foi o principal interveniente deste processo de integração da dança na educação, criando a dança educacional, na década de 70. Em particular, dedicou-se ao estudo do movimento humano, com o objetivo de compreender a natureza expressiva do movimento das pessoas. Laban defendia ainda que, o mesmo movimento podia ter vários significados e sofrer diversos estímulos e motivações, dependendo da observação e contextualização. Este concebia uma educação suportada por uma educação artística eminente baseada no movimento, desempenhando a dança educacional um papel preponderante, por ser uma forma de arte através do movimento. A dança educacional centrava-se na formação das crianças, sendo uma forma de expressão e criação de movimento e tendo como objetivo a satisfação das suas necessidades de ludismo, criação e expressão (Monteiro, 2007). “A dança pode, então, ser considerada como uma forma de “falar” (...) mais do que um comunicar “de” ou “para”” (Redfern, 1982, p.180).

A dança sendo uma forma de arte, deverá estar ao alcance de todas as crianças, através de todos os seus estilos, fases e processos. Esta deverá ser estudada, continuamente, ao longo de todo o percurso escolar, através de um programa completo que inclua, o saber criar, interpretar e responder à própria dança. A aprendizagem em dança deverá aparecer em primeiro lugar e não como um substituto de um programa elaborado e orientado através da mesma (McCutchen, 2006). As crianças devem assim, integrar a aprendizagem ao nível pessoal, envolvendo o corpo, o pensamento e o espírito. A reflexão e o pensamento crítico são capacidades essenciais a desenvolver através da dança, tão essencial como a habilidade de dançar. A dança educacional contribui ativamente para a educação geral, seja do ambiente, das artes ou do próprio e influencia a personalidade da criança (Redfern, 1982).

2.4.3. A Dança no Ensino Vocacional

Em Portugal, através da Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada a 14 de Outubro de 1986, estabelece-se o quadro geral do sistema educativo, alterando a escolaridade obrigatória para doze anos, dando novo rumo ao ensino artístico. Em 1988, é criado o Gabinete para a Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP), tendo como objetivos a conceção, orientação e coordenação no âmbito do ensino não superior. A 2 de Novembro de 1990 é publicado o decreto-Lei nº 344/90, onde se afirma que “(...) a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa (...). A formação estética e a educação da sensibilidade assumem-se, por isso, como elevada prioridade da reforma educativa (...)” (p. 4522).

Para melhor compreender os objetivos do ensino artístico, importa perceber os objetivos atribuídos, desde logo, na referida Lei de Bases (1986) como sendo o de “proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios.” (p. 3069).

Em 1990, através do decreto-lei 344/90, é estabelecida uma divisão da educação artística em educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar. Apresentando os seguintes objetivos, em relação à educação artística:

“a) Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as (...);

b) Promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências (...);

c) Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica;

d) Fomentar práticas artísticas individuais e de grupo (...);

e) Detetar aptidões específicas (...);

f) Proporcionar formação artística especializada, a nível vocacional e profissional (...) por forma a permitir a obtenção de elevado nível técnico, artístico e cultural;

g) Desenvolver o ensino e a investigação nas áreas das diferentes ciências das artes;

h) Formar docentes para todos os ramos e graus do ensino artístico, bem como animadores culturais, críticos, gestores e promotores artísticos (pp. 4522-4523).

Ao nível da educação artística vocacional, a dança faz parte do ensino vocacional, desde 1971, em que se formou a Escola de Dança do Conservatório Nacional, nos moldes em que a conhecemos, atualmente. Nessa altura, existiam 14 escolas que ministravam o ensino vocacional de dança (ensino básico, secundário e profissional), espalhadas de Norte a Sul e no Arquipélago da Madeira, tendo sido criada a última escola vocacional no ano de 2005 (Marques, 2007).

O objetivo do ensino vocacional é desenvolver a vocação artística dos jovens, promovendo uma aprendizagem sólida, na aquisição das competências essenciais de uma escolaridade básica, ao mesmo tempo que integram as componentes específicas, inerentes à área artística de dança. “No ensino artístico, o objetivo é desenvolver competências criativas e performativas adquiridas através de movimentos de exploração e de resolução de pequenas situações – problemas” (Batalha, 2004, p. 18). Deste modo e, segundo a autora, procura-se então, a aquisição de competências em dança, o desenvolvimento das capacidades motoras, criativas, da destreza rítmica, relações interpessoais, estados afetivos, respondendo às necessidades de comunicação e expressão, fomentando a educação estética e o desenvolvimento do Eu, como agente criativo -potencialidades, capacidades, interesses e formas de expressão. Estes objetivos conduzem ao desenvolvimento e reconhecimento de cada jovem, representando a forma enriquecedora de aumentar a sua riqueza cultural, como indivíduo e, em grupo. Cabe então a cada instituição e a cada professor,

reconhecer as capacidades dos seus alunos e desenvolver a melhor forma de os motivar, de criar o desejo, no sentido da atividade artística, através das abordagens mais eficazes e adequadas ao contexto em que estão inseridas.

Em 2003 é elaborado um documento orientador da Reforma do Ensino Artístico Especializado, o qual tem como objetivo “(...) repensar de forma global a oferta formativa em matéria de educação artística” (p. 2). Neste sentido, é feita uma caracterização do ensino artístico e enumeradas as necessidades primordiais de uma reforma a este nível. É aqui abordada a questão da educação artística no ensino regular, concluindo que “mais do que uma questão de tempos letivos ou de currículos, a valorização da educação artística neste nível de ensino implica o reforço do estatuto das disciplinas artísticas presentes no currículo, de modo a garantir o seu contributo para a formação global do aluno” (p. 34).

A 25 de Junho de 2009, é publicada a Portaria 691/2009, que organiza a formação artística especializada (nível básico), através da criação dos Cursos Básicos de Dança (Música e Canto Gregoriano), definindo os respetivos planos de estudo. Este diploma estabelece ainda todos os aspetos relativos a este ensino, tendo em conta as diretrizes relativas à admissão de alunos, constituição de turmas, avaliação e certificação.

Concluída a apresentação de algumas teorias, modelos e estudos realizados por autores nacionais e internacionais acerca das variáveis em estudo, apresenta-se, o Capítulo III, o qual refere a metodologia utilizada nesta investigação.

3. METODOLOGIA

Feita a abordagem teórica que enquadra e sustenta este estudo, pretende-se, neste capítulo, dar a conhecer as opções metodológicas que o orientaram. Sendo “o objetivo fundamental da pesquisa descobrir respostas para os problemas, mediante o emprego de procedimentos científicos” (Gil, 1999, p.42), qualquer trabalho na área das Ciências Sociais e Humanas deverá iniciar-se com uma pergunta de partida que relembre ao investigador, ao longo de todo o estudo, o que se pretende e da forma mais exata possível (Quivy & Campenhout, 2003).

Neste sentido e com base nos pressupostos teóricos ilustrados em capítulo anterior e no **problema de investigação** (“*Quais os efeitos de um programa comunicacional eclético, no envolvimento e na disrupção escolar, em alunos do 6º e do 7º ano de escolaridade, de uma escola de ensino artístico especializado?*”), emergem as seguintes *questões de estudo*: Q1 - “Será que existem diferenças significativas no envolvimento dos alunos na escola (EAE) entre o pré-teste e o pós-teste, resultantes da aplicação do modelo comunicacional eclético (MCE)?”; Q2 - “Será que existem diferenças significativas na disrupção escolar dos alunos (EDEP) entre o pré-teste e o pós-teste, resultantes da aplicação do modelo comunicacional eclético (MCE)?” e Q3 - “Que relação existe entre o envolvimento e a disrupção escolar dos alunos?”.

Acredita-se que as respostas a estas questões poderão facultar um conjunto de dados essenciais para uma melhor compreensão sobre a falta de envolvimento escolar e a existência de comportamentos disruptivos, por parte dos alunos. Mais, espera-se ainda que, uma melhor compreensão desta situação poderá contribuir para o desenvolvimento de novos instrumentos ou estratégias a serem usados pela comunidade escolar que lida, diretamente, com esta problemática.

Apesar da “tendência da complementaridade metodológica, procurando-se incorporar as duas vertentes empíricas: as análises quantitativas e as análises qualitativas” (Torres, 1997, p.105), no presente estudo, estamos perante um quadro de enfoque quantitativo. Tal escolha, segundo Stake (1994), está dependente dos objetivos que se pretendem atingir. Esta opção foi feita tendo em conta, não só os objetivos propostos mas, também, as limitações de tempo associadas ao decorrer da investigação, procurando, porém, clarificar as representações dos alunos em estudo relativamente ao envolvimento e à disrupção escolar. Encontrar relações entre as

variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico dos dados recolhidos e testar teorias são os objetivos fundamentais da investigação quantitativa (Carmo & Ferreira, 2008), o que permite ao investigador descobrir factos que interpreta e procura generalizar. Assim, qualquer investigação é uma tentativa de leitura da realidade que se quer conhecer, com o propósito de encontrar respostas para as questões e dúvidas, de modo sistémico e metódico, utilizando, para isso, técnicas e meios apropriados.

Para dar cumprimento ao objetivo desta dissertação, sentiu-se necessidade de escolher um instrumento que permitisse a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e daí retirar algumas conclusões. Deste modo, a utilização do inquérito por questionário parece ter sido a mais compatível com os objetivos deste estudo. Na perspetiva de Gil (1999), o inquérito por questionário é um instrumento definido como uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimento, interesses, expectativas, situações vivenciadas” (p.128), traduzindo os objetivos de pesquisa em questões específicas. Outra das vantagens deste instrumento, é o facto de constituir a forma mais rápida de recolher certo tipo de informação (Bell, 1997), permitindo ultrapassar o grande constrangimento, que é a limitação de tempo. Não obstante, este método de recolha de dados também apresenta algumas desvantagens, das quais se destacam o facto de não oferecer a garantia de que a maioria dos inquiridos o devolva devidamente preenchido, o que pode implicar uma significativa diminuição da representabilidade da amostra e/ou a existência de itens que podem ter significados diferentes para cada sujeito, o que pode determinar resultados críticos em relação à objetividade (Tuckman, 2005).

3.1. Caraterização da Escola: Comunidade Educativa da EDAM

3.1.1. Caracterização do Meio

Atualmente, a EDAM localiza-se na Urbanização do Buzano, freguesia de São Domingos de Rana, concelho de Cascais, distrito de Lisboa. O concelho é constituído por seis freguesias, sendo a de São Domingos de Rana a segunda maior, com cerca

de 20 km². Em 2011, a população total era de 57 507 habitantes, no entanto, com o grande crescimento urbanístico do último ano, estima-se que a população atual ronde já os 60 000 residentes, sendo a freguesia mais populosa do município de Cascais. A zona onde se situa a escola é maioritariamente residencial, tendo em seu redor diversos estabelecimentos do sector terciário. Em redor do edifício da escola existe um parque de estacionamento, um parque de jogos e vários espaços verdes.

3.1.2. Caracterização da Instituição

A Escola de Dança Ana Mangerição (EDAM) foi fundada em 1976. No entanto, só entrou em funcionamento em 1977/78, com instalações na Sociedade Recreativa e Musical de Carcavelos.

É em 1998 que a escola se muda para as atuais instalações, dispondo de excelentes infraestruturas para a prática da dança, uma vez que foram construídas de raiz, tendo em vista o fim a que se destinavam.

É um estabelecimento de ensino particular, de natureza privada de fins culturais e funciona ao abrigo da portaria nº 1047/99 de 26 de Novembro, gozando das prerrogativas de pessoa coletiva de utilidade pública, reconhecida pelo despacho de Secretário de Estado dos Ensino Básico e Secundário, de 29/07/92. Encontra-se inserida na rede escolar das Escolas de Ensino Especializado Artístico, da Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT), beneficiando do apoio do Ministério de Educação.

3.1.2.1. Plano Educativo

A EDAM tem como principal objetivo, aquele que gerou a sua fundação. Criada com o intuito de inculcar nos alunos o sentido básico da Arte, da disciplina individual e de grupo; o gosto e conhecimento da dança (clássica, moderna, jazz, carácter, etc.); da música; da expressão dramática e do teatro; da coreografia e da estética artística em geral. A EDAM desenvolve, sobretudo, projetos nas áreas de formação artística e cultural que congregam as suas capacidades técnicas e rentabilizam as suas potencialidades culturais. Neste âmbito, quer numa perspetiva interna, de formação integrada do seu corpo docente e discente quer, numa perspetiva externa, formando públicos e recriando uma aptidão artística que fomente o usufruto das potencialidades

da arte, da música e das demais expressões que se integram no seu ramo de atividade.

A EDAM recebe apoio técnico científico através dos programas de Dança Clássica e Moderna da Royal Academy of Dancing (RAD), da Imperial Society of Teachers of Dancing (ISTD) e da Dance Arts International (DAI). Utilizando os programas das organizações atrás referidas (atualizados em assembleias anuais), a EDAM segue os mesmos processos de avaliação, através de exames regulares perante examinadores, que se deslocam à Escola com esta finalidade. A RAD, a ISTD e a DAI conferem certificados por cada exame efetuado, o que possibilita o ingresso dos alunos em qualquer escola filiada nessas organizações.

Esta ministra aulas de Técnica de Dança Clássica (TDC), Técnica de Dança Moderna (TDM), Contemporâneo, Expressão Dramática (ED), Expressão Criativa (EC), Danças de Caráter (DC), Criação Coreográfica (CC), Música e Sapateado, sendo o plano de estudos composto por:

- Iniciação ao movimento – a partir dos 3 anos;
- Progressão de estudos 1º ciclo – TDC e TDM (opções – ED, EC, Sapateado);
- Ensino Vocacional de Dança – 2º e 3º ciclos;
- Regime de aulas livres (plano de estudo por módulos) – 2º, 3º ciclo e Secundário; Atividades extra curriculares – Movimento e Drama, Turma Sénior, Sapateado e Salas de Apoio Pedagógico.

O Plano de Estudos inclui o ensino artístico sob forma de iniciação a partir dos 3 anos, desenvolvendo-se através do Ensino Básico da dança até ao 3º Ciclo. A transição do 1º para o 2º ou 3º Ciclos é sujeita a audição e entrevista, por estar intrínseca a articulação com as escolas oficiais ou particulares conforme Despacho nº 1550/03, de 26 de Dezembro. O trajeto do 2º e 3º Ciclos, pode ser frequentado sob a forma de Aulas Livres, para os candidatos que pretendam o ensino das disciplinas do Plano de Estudos sob fórmula de módulos, com acesso por audição para integração conforme grau de aprendizagem.

2.1.2.1.1. Projeto de Inovação Pedagógica

O projeto que há mais de 25 anos é a base fundamental da escola e que acredita que “uma ampla educação disciplinada e artística é base para uma sólida

formação sócio familiar e profissional” está em permanente inovação, através da atualização e formação dos seus professores, dos métodos e matérias curriculares e, nos constantes e recíprocos contatos com prestigiadas instituições culturais, nacionais e estrangeiras ligadas à arte, com as quais desenvolve um permanente intercâmbio formativo que abrange toda a sua comunidade educativa (RoyalAcademyof Dancing; Imperial Society of Teachers of Dancing; Dance Arts International; The Yehudi Menuhin School of Music; Focus on Dance; Bird Theatre – todos de Inglaterra e com a ALA – Academia de Letras e Artes; a Fundação Cascais; a Escola Superior de Dança e a Faculdade de Motricidade Humana, de Portugal).

Com o intuito de manter permanentemente atualizados o seu corpo docente e funcionários, a EDAM mantêm convénios e protocolos de colaboração com diversas instituições. Destas parcerias resulta ainda uma evolução positiva na capacidade de funcionamento da escola, visível não só na atualização tecnológica permanente, como também num plano de inovação pedagógica que ajuda a fomentar os parâmetros de qualidade inicialmente definidos.

2.1.2.1.2. Relações com a Comunidade

A escola tem a mais ampla relação com a comunidade, não apenas através das apresentações periódicas dirigidas aos encarregados de educação e familiares dos alunos mas, principalmente, pelos projetos desenvolvidos em conjunto com a Junta de Freguesia de São Domingos de Rana, Câmaras Municipais de Cascais e Oeiras, escolas oficiais e entidades particulares. Estes projetos envolvem diversas escolas e algumas centenas de alunos que, de forma gratuita e, anualmente, apresentam espetáculos públicos nos concelhos, destinados à 3ª idade (ex.: centros paroquiais e lares), a crianças e jovens (ex.: dia mundial da criança), na cadeia de Tires (espetáculo de Natal), entre outros, assim como participando em festas de final de ano ou comemorações especiais.

3.1.2.2. Recursos

A EDAM é constituída por dois pisos. Ao r/c pertencem a Secretaria, o Gabinete da Direção, um Estúdio Polivalente, o Estúdio Madalena Sá Pessoa, três Salas de Apoio Pedagógico, a Sala de espera, um balneário para professores e funcionários, duas casas de banho, um balneário e uma arrecadação de material de

artes plásticas. No 1º piso encontram-se uma Sala de Apoio Pedagógico, dois estúdios de Dança - o Estúdio Comendador Joaquim Baraona e o Estúdio Comendador António Martins, três balneários (balneário para raparigas, para rapazes e para os alunos das aulas livres) e uma sala de guarda-roupa para espetáculos.

As salas de apoio pedagógico (SAP) encontram-se equipadas com quadros brancos, estantes e armários para o material pedagógico e mesas e cadeiras de plástico, sendo que o Estúdio Madalena Sá Pessoa (uma das SAP) possui ainda um quadro pautado para as aulas de música. Existem três pianos – um no Estúdio Polivalente, um no Estúdio Madalena Sá Pessoa e outro no Estúdio Comendador António Martins - e equipamento de som e imagem (televisões, leitores de DVDs e aparelhagens). Toda a escola está ainda dotada de meios informáticos.

Para além do total de alunos, na EDAM, a escola possui cinco professores de Dança, dois professores de Música, uma professora de Expressão Dramática, quatro professoras de Salas de Apoio Pedagógico e seis colaboradores, sendo estes dois administrativos, um motorista e três auxiliares de ação educativa.

3.1.2.2.1. Salas de Apoio Pedagógico (SAP)

A escola dispõe quatro Salas de Apoio Pedagógico - SAP, divididas segundo os anos de escolaridade (apenas uma das salas alberga o 8º e 9º anos de escolaridade). Os alunos que frequentam as SAP são, por um lado, alunos em regime de Área Vocacional ou Aulas Livres ou, por outro, alunos que frequentam esta atividade como extra curricular.

A escola, assegura a permanência de professoras/formadoras/psicólogas nestas mesmas salas, das 13h00 às 19h00 para as salas do 5º e 6º anos e, até às 20h00 para as salas do 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, em casos de apoio extra.

A criação das SAP tem como objetivo principal a realização dos trabalhos de casa diários e a preparação atempada para os testes de avaliação. Para isso, os alunos recorrem aos seus próprios manuais didáticos e a fichas de trabalhos elaboradas pelas responsáveis de cada sala. Na EDAM, estão disponíveis manuais e outros livros, assim como, computadores e Internet para a realização de trabalhos.

Da atividade das SAP resulta um evidente benefício para os alunos da EDAM que, em qualquer caso e/ou circunstância, vêm criadas as condições que lhes permitem rentabilizar as suas potencialidades e capacidades de aquisição de

conhecimentos, bem como a promoção da ajuda na definição, com rigor e clareza, do plano de estudos mais adequado às suas características.

As responsáveis de cada SAP participam nas reuniões de professores, onde são analisados os problemas de cada turma, o seu aproveitamento, os problemas disciplinares, de relacionamento e integração dos alunos e fixadas novas diretrizes, quando necessário, para casos pontuais. Cabe às SAP colaborar com o Corpo Docente e Não Docente da EDAM nas suas funções educativas e relações pedagógicas subjacentes, desenvolver ações de informação e sensibilização, no que respeita às condicionantes do desenvolvimento, aprendizagem e avaliação; acompanhar a ação docente ao longo do ano letivo. Como princípios orientadores de ação, as SAP apresentam, neste ponto, a participação em reuniões periódicas com a equipa docente/não docente; reuniões individuais para intervenção em casos específicos e/ou acompanhamento da relação pedagógica; ações formativas e reflexivas de diversa natureza e observação de dinâmica de aula.

No que se refere à relação EDAM-Família, é função das SAP, apoiada pela Direção Pedagógica, não só apoiar Pais e Encarregados de Educação no esclarecimento de dúvidas relacionadas com a ação educativa e intervenção em casos sinalizados, como também mediar a relação pedagógica Professores – Pais/Encarregados de Educação – Direção Pedagógica, através da criação e gestão de um “Período de Atendimento Individual para Pais e Encarregados de Educação” e da participação em reuniões promotoras dessa mesma relação.

Por último, na Gestão da EDAM e Órgãos Pedagógicos, as SAP tem como objetivo colaborar com os órgãos de Direção, administração e gestão da escola; articular a ação psicológica e pedagógica com outros serviços especializados, para cumprimento dos objetivos gerais da EDAM; ajudar ou promover protocolos com entidades em parceria com a EDAM (ex.: orientação de estágios académicos) e colaborar em vários eventos (espetáculos, encontros, festas, entre outros). A cargo das SAP fica, também, o desenvolver e fomentar da gestão e ocupação de tempos livres nas interrupções letivas e/ou atividades esporádicas organizadas pelas mesmas.

3.1.2.3. Organograma

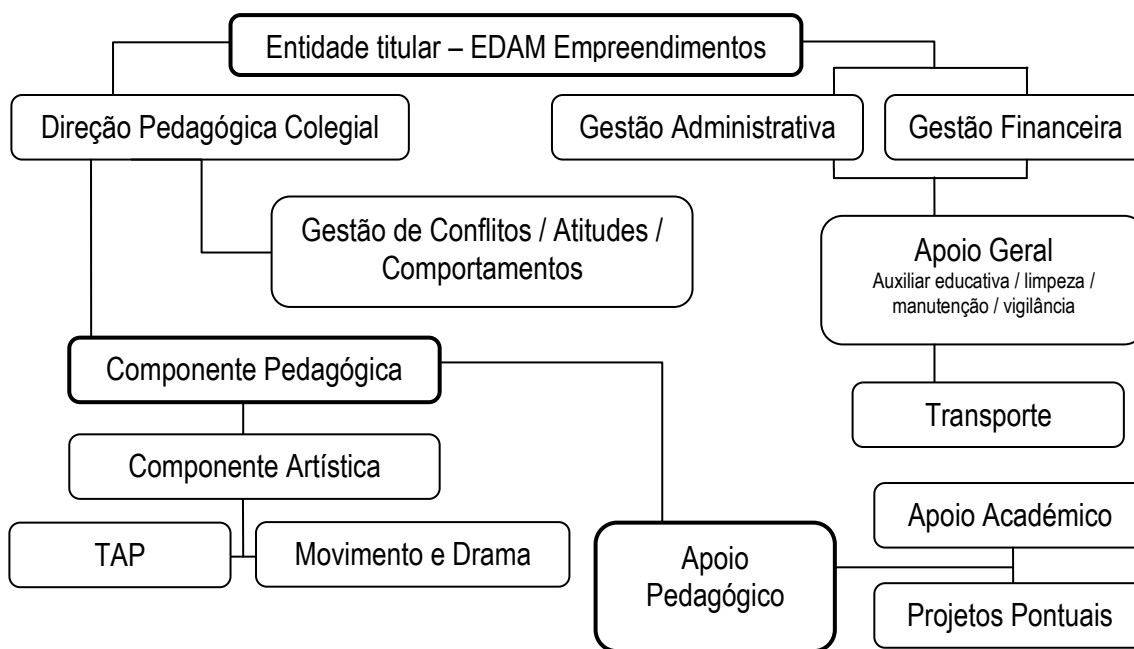


Figura 1. Organograma EDAM

3.1.3. Caracterização da Comunidade Educativa

Atualmente, o universo de alunos atinge um número que ronda os 400 alunos, divididos por turmas, em função das idades e dos conhecimentos/graus de aprendizagem/formação.

A população da EDAM engloba alunos a partir dos 3 anos, sem limite de idade para a realização da prática de dança.

O núcleo maior de alunos da escola encontra-se no Pré-escolar e 1º ciclo, funcionando como um complemento educacional; a Área Vocacional de Dança, que abrange o 2º e 3º ciclo, tem cerca de 77 alunos, sendo a entrada feita através de uma audição. Os restantes alunos fazem parte do regime de Aulas Livres (2º e 3º ciclo) e atividades Extra Curriculares.

Os alunos do Pré-Escolar e 1º ciclo estão divididos em 6 níveis (Nível 00, 0, 1, 2, 3 e 4), com idades compreendidas entre os 3 e os 9 anos. A Área Vocacional está

dividida em 5 turmas (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano) com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. Os alunos inscritos em regime de aulas livres (10 aos 14 anos) estão divididos entre as turmas da Área Vocacional e turmas separadas e, a partir dos 15 anos, os alunos entram para o regime extra curricular: Top Grupo ou, caso não tenham feito a progressão de estudos na EDAM podem ingressar na Turma Sénior.

Tal como já foi referenciado, os alunos que frequentam as SAP são, por um lado, alunos em regime de Área Vocacional ou Aulas Livres e por outro, alunos que somente frequentam esta atividade extra curricular.

A maioria dos alunos da EDAM pertence ao Concelho de Cascais e Oeiras, existindo também uma minoria do Concelho de Sintra e/ou Lisboa.

Feita a descrição da comunidade educativa, importa referir que as SAP são constituídas por alunos, a nível global, com rendimentos académicos com resultados médio-elevados, não existindo qualquer retenção nos 74 alunos inscritos. A nível comportamental, tanto as SAP como os recreios (vigiados pelas responsáveis de cada sala e um auxiliar) funcionam bem. No entanto, tornou-se pertinente o estudo desta população pois é uma fase em que os alunos se encontram numa etapa crucial do desenvolvimento da sua identidade. O currículo aumenta, alguns mudam de escola, mudam de turma, mudam de professores, e mudam, provavelmente, de comportamentos. Os professores, esses, têm entre mãos a função de, não só cumprir os conteúdos programáticos, mas também promover o respeito, a disciplina, a motivação e o envolvimento dos seus alunos em todo este processo. Para tal, precisará de ouvir e fazer-se ouvir. Essencialmente, de comunicar.

3.2. Amostra

Para este estudo foi selecionada uma amostra intencional – onde há uma escolha prévia dos sujeitos, pois representam particularmente bem determinado fenómeno, opinião ou comportamento (Almeida & Freire, 2000). Participaram 30 crianças, 24 raparigas (80%) e 6 rapazes (20%) pertencentes ao 6º e 7º ano de escolaridade, com uma média de idades de 11,53, dos quais 14 (46,7%) frequentam a SAP do 6º ano e 16 (53,3%) frequentam a SAP do 7º ano. Estes alunos fazem parte de um ensino específico, numa escola de ensino artístico especializado de dança. Como tal, tornou-se de extrema importância a caracterização da sua comunidade

educativa para também, assim, se facilitar a compreensão desta amostra. Note-se que se incidiu mais pormenorizadamente na descrição das salas de apoio pedagógico por servirem de “pano de fundo” à implementação do Programa Comunicacional Eclético.

3.3. Instrumentos

No sentido de recolher os instrumentos que parecessem mais pertinentes, formuladas as questões de estudo e feita a revisão de literatura optou-se pela administração de questionários, fundamentalmente por facilitarem o tratamento dos dados recolhidos e pela sua objetividade e consonância com o trabalho que se pretende desenvolver. Com o intuito de dar resposta às questões de estudo foram utilizados três questionários, a *Escala de Disrupção Escolar Professada* (EDEP), a *Envolvimento dos Alunos na Escola: uma escala quadri-dimensional* (EAE-E4D) e o Questionário GLOB, que inclui um conjunto de questões semiabertas relativas ao aluno e ao seu agregado familiar.

O inquérito final, que engloba os questionários acima referidos, encontra-se em anexo e está dividido em 4 partes. A primeira parte corresponde à caracterização do inquirido relativamente às variáveis género, idade, ano de escolaridade, número de reprovações, classificação obtida no último período às disciplinas de Matemática e Português, preferência por cursos de Ciências ou Letras, habilitações escolares dos progenitores e neste caso, ainda, pertença ou não à área vocacional.

A segunda parte diz respeito à *Escala de Disrupção Escolar Professada* (EDEP), uma escala multidimensional elaborada e desenvolvida por Veiga (1996, 2008). No sentido de uma avaliação sem significado de competência, êxito ou fracasso, visa avaliar comportamentos por parte dos alunos que perturbem ou interfiram com o ambiente ou com o contexto de aprendizagem, em sala de aula. É constituída por 16 itens (3ª versão) representativos de três hipotéticas dimensões, a distração-transgressão (DT) respeitante aos itens 4, 8, 9, 12, 13 e 14, a agressão aos colegas (AC) correspondendo aos itens 1, 2, 3, 15 e 16 e a agressão aos professores e/ou símbolos de autoridade (AA) com os itens 5, 6, 7, 10 e 11. A graduação de respostas é feita através de uma escala tipo *Likert*, relativa à frequência dos comportamentos em que 1 corresponde a “completamente em desacordo” e 6 a “completamente de acordo”. A maioria dos itens está formulado de modo positivo. No entanto, os itens 3 e 12 são itens inversos, pelo que a pontuação dos mesmos deve

ser reconvertida. Os resultados mais elevados correspondem a níveis superiores de disrupção escolar. O estudo das propriedades psicométricas indicou-a como promissora.

A terceira parte corresponde à Escala de *Envolvimento dos Alunos na Escola: uma escala quadri-dimensional* (EAE-E4D). É uma escala elaborada por Veiga (2013) no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/114362/2009 – Envolvimento dos Alunos na Escola: Diferenciação e Promoção. Numa procura de ampliação da multidimensionalidade do constructo, esta é constituída por um conjunto de 20 afirmações que visam avaliar o envolvimento dos alunos nas dimensões cognitiva (itens 1-5), afetiva (itens 6-10), comportamental (itens 11-15) e agenciativa (itens 16-20). A escala de resposta aos itens é de tipo *Likert*, de 6 pontos, onde 1 corresponde a “total desacordo” e a 6 a “total acordo”. À semelhança do que se verifica com a EDEP, a maioria dos itens está formulada de modo positivo. No entanto, os itens da dimensão comportamental são todos formulados na negativa, sendo necessário fazer uma leitura das respostas no sentido inverso ao da sua pontuação (pontuações mais baixas são reveladoras de maior envolvimento). No geral da Escala, pontuações mais elevadas traduzem um maior envolvimento escolar. Tanto a validade como a fidelidade foram notórias (Veiga 2013).

Ressalve-se que, e com a devida autorização do autor de ambas as escalas, dos 16 itens que constam da escala EDEP, apenas se utilizaram 13, uma vez que se encontravam repetidos na EAE.

A quarta e última parte, respeitante ao questionário GLOB, incide sobre um conjunto de perguntas de carácter geral relativas ao aluno (relações com os pais, autoavaliação do aluno e da forma como os professores o veem, habilitações escolares e profissões desejadas, rotinas televisivas, informações sobre o divórcio/separação e emprego/desemprego dos pais, nacionalidade e religião), variáveis estudadas por Veiga (2007b).

Mais uma vez, os aspetos éticos referidos por Tuckman (2005) – direito à privacidade ou à não participação, direito a permanecer no anonimato e direito à confidencialidade – foram considerados na elaboração e aplicação dos questionários.

3.4. Procedimentos

Para a construção deste estudo e com o intuito de se direcionar o procedimento de recolha de dados por uma orientação ética responsável (Bogdan & Blikem, 2006) procedeu-se, inicialmente, à escolha do local para a realização do presente estudo. Deu-se preferência a uma escola de Ensino Artístico Especializado, uma vez que a investigação nas temáticas abordadas não incide muito sobre este tipo de ensino. Não foi necessário um contacto prévio com a Instituição onde a recolha da amostra seria efetivada pois a mestrandia é colaboradora na mesma. No sentido de se obter o aval para o presente estudo, contactaram-se os elementos da Direção Pedagógica. Após a devida autorização, o pessoal docente e as responsáveis pedagógicas dos alunos foram informados dos objetivos e procedimentos do estudo.

No que diz respeito à disponibilidade para a aplicação dos questionários, foi combinado um horário entre as responsáveis pedagógicas de cada sala para que se pudessem aplicar os mesmos num ambiente tranquilo que não interferisse nas atividades dos alunos. Importa referir que ambas as SAP onde a amostra foi recolhida, funcionam tanto para os alunos vocacionais como para alunos externos ao ensino vocacional e que, os horários estipulados para a aplicação dos questionários tiveram em conta um momento em que toda a turma estivesse presente.

Saliente-se que, primeiramente, foi ministrada uma formação específica à responsável da SAP do 7º ano, sendo-lhe explicado a finalidade da investigação, o processo e os objetivos para a seleção da amostra e as normas de preenchimento dos questionários, bem como o Programa Comunicacional Eclético a implementar depois da primeira aplicação dos questionários (pré-teste). Registe-se a disponibilidade e a colaboração da responsável na cedência de tempo e apoio para a administração dos instrumentos. Ainda durante a formação e, antes da aplicação dos questionários, realizou-se um pequeno exercício, com o objetivo de definir os itens de cada um dos questionários e, garantir que estes eram aplicáveis, relacionando-os com o MCE e, através de algumas frases/conversas entre as responsáveis que iriam aplicar o Programa, estas pudessem identificar e categorizar segundo o estipulado (Veiga, 2007b). Concluída a formação, passou-se à aplicação dos inquéritos, processo que decorreu no dia 22 de Outubro de 2012, em situação de sala de aula (cada turma, respondeu na sala que lhe corresponde). Os alunos demoraram cerca de 25 a 30 minutos a concluir o preenchimento dos questionários, aplicados antes e após a

implementação do Programa, tendo este a duração de, aproximadamente, 17 semanas, terminando no início de Março de 2013.

Os questionários foram aplicados pelas responsáveis das salas, sendo o seu preenchimento supervisionado pelas mesmas, garantindo o anonimato e, tendo sido assegurado o esclarecimento de eventuais dúvidas que pudessem surgir. Foram distribuídos 35 questionários; destes, cinco foram considerados nulos, passando a amostra a ser constituída por 30 sujeitos.

Após a recolha de dados, procedeu-se à introdução dos mesmos numa base de dados, no *Excel* e, a sua análise foi, posteriormente, codificada e efetuada com o recurso do programa informático *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS).

3.5. Variáveis

Segundo vários autores, como Quivy e Campenhoudt (2003) e Sousa (2005), o problema de investigação é a pergunta que sintetiza o que se procura estudar. A questão de fundo para a qual a investigação procura uma resposta. Este considera que o problema é a pergunta para a qual se deseja saber a resposta. Uma pergunta bem formulada permite uma boa condução da investigação.

Deste modo e, tendo em conta a questão central desta investigação e à qual se pretende dar resposta (*“Quais os efeitos de um programa comunicacional eclético, no envolvimento e na interrupção escolar, em alunos do 6º e do 7º ano de escolaridade?”*), consideraram-se variáveis dependentes e independentes. Assim, como variáveis dependentes assinalam-se o envolvimento e os comportamentos disruptivos. O ano de escolaridade, a comunicação interpessoal e relação professor-aluno como variáveis independentes.

No que concerne a este terceiro capítulo, foi apresentada a metodologia utilizada, foi caracterizada a escola e a comunidade educativa onde se realizou a investigação, descreveu-se a amostra, os instrumentos, os procedimentos utilizados e, ainda, as variáveis de estudo. No próximo capítulo serão analisados e discutidos os resultados obtidos.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, analisam-se os resultados obtidos nas dimensões de cada questionário, relacionadas com as questões de estudo atrás apresentadas (Cf. Cap. I). Deste modo, recorreu-se a uma estatística paramétrica, em situação de pré e pós teste, e estes são apresentados em termos da totalidade da amostra à exceção da questão dois, onde as turmas foram analisadas quer geral, quer separadamente.

Tal como já foi referido a sua análise foi codificada e efetuada com o recurso do programa informático *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS).

4.1. Resultados Diferenciais

A tabela 1 procura dar resposta à questão de estudo um (Q1 – *Será que existem diferenças significativas no envolvimento entre o pré-teste e o pós-teste, resultantes da aplicação do modelo comunicacional eclético?*). Para tal, procedeu-se à análise de dados, com recurso do *t de student*, conforme apresentado. Esta tabela permite observar a existência de diferenças estatisticamente significativas no envolvimento, entre a situação de pré e de pós teste, no grupo total (N=30), nas dimensões afetiva, comportamental e total. Porém, as diferenças apresentam-se favoráveis ao grupo na situação de pré teste e não na de pós teste, como foi previsto.

Tabela 1

Resultados nas dimensões do envolvimento, em situação de pré-teste e de pós-teste, no que respeita à aplicação do MCE, no grupo total.

Dimensões	Pré-teste	Pós-teste	t(29)	Sig.
	(N=30) Média (DP)	(N=30) Média (DP)		
Cognitiva	21,42 (2,37)	21,14 (5,01)	,18	ns
Afetiva	23,43 (7,37)	18,43 (1,81)	2,12	*
Comportamental	27,00 (2,00)	8,57 (4,28)	13,21	***
Agenciativa	23,57 (3,60)	24,42 (4,96)	-,46	ns
EAE – Total	95,43 (8,70)	72,57 (8,28)	8,90	***

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001; ns= não significativo

Para responder à questão de estudo dois (Q2 – *Será que existem diferenças significativas na disrupção escolar entre o pré-teste e o pós-teste, resultantes da aplicação do modelo comunicacional eclético (MCE)?*), procedeu-se à análise de dados com recurso ao *t de student* (tabelas 2 e 3). A primeira tabela diz respeito aos alunos do 6º ano de escolaridade, onde se pode observar que não ocorreu qualquer diferença significativa nas dimensões da disrupção escolar, entre a situação de pré e de pós-teste.

Tabela 2

Resultados nas dimensões da disrupção escolar em situação de pré-teste e de pós-teste, respeitantes à aplicação do MCE, na turma do 6º ano de escolaridade.

Dimensões	Pré-teste	Pós-teste	t (13)	Sig.
	(N=14) Média (DP)	(N=14) Média (DP)		
Distração-Transgressão	10,29 (2,61)	11,14 (2,41)	-1,07	ns
Agressão aos Colegas	8,29 (1,49)	8,29 (1,14)	0,00	ns
Agressão à Autoridade	4,21 (,80)	4,36 (1,34)	-1,00	ns
EDEP – Total	22,79 (3,49)	23,78 (3,24)	-1,25	ns

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001; ns= não significativo

A tabela 3 refere-se à mesma questão de estudo, mas aos alunos do 7º ano. Esta permite observar que, também aqui, entre o pré-teste e o pós-teste, não ocorreram quaisquer diferenças significativas.

Tabela 3

Resultados na disrupção escolar entre o pré-teste e o pós-teste, relativas à aplicação do MCE, na turma do 7º ano de escolaridade.

Dimensões	Pré-teste	Pós-teste	t (15)	Sig.
	(N=16) Média (DP)	(N=16) Média (DP)		
Distração-Transgressão	12,06 (1,80)	11,25 (2,24)	1,57	ns
Agressão aos Colegas	8,50 (1,32)	8,88 (1,25)	-0,95	ns
Agressão à Autoridade	4,00 (0,80)	4,00 (1,3)	0,00	ns
EDEP – Total	24,56 (2,45)	24,13 (3,22)	0,60	ns

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001; ns= não significativo

A tabela 4 diz respeito à totalidade dos alunos. Mais uma vez, não ocorreu qualquer diferença significativa nas dimensões da disrupção escolar, entre o pré- teste e o pós-teste.

Tabela 4

Resultados nas dimensões da disrupção escolar, em situação de pré-teste e de pós-teste, no que respeita à aplicação do MCE, no grupo total.

Dimensões	Pré-teste	Pós-teste	t (29)	Sig.
	(N=30) Média (DP)	(N=30) Média (DP)		
Distração-Transgressão	11,23 (2,36)	11,20 (2,28)	0,07	ns
Agressão aos Colegas	8,40 (1,38)	8,60 (1,22)	-0,74	ns
Agressão à Autoridade	4,10 (,55)	4,17 (,91)	-1,00	ns
EDEP – Total	23,73 (3,06)	23,97 (3,18)	-0,43	ns

*p<0,005; **p<0,01; ***p<0,001; ns= não significativo

4.2. Resultados Correlacionais

Para responder à questão de estudo três (Q3 – *Como se correlaciona o envolvimento e a disrupção escolar dos alunos?*), procedeu-se à análise de dados, com recurso ao *r de Pearson*, conforme apresentado na tabela 5. Seria de esperar uma correlação entre o envolvimento e a disrupção escolar, em várias dimensões. No entanto, apenas se observa a existência de valor estatisticamente significativo e no sentido esperado, na correlação entre a dimensão cognitiva e a dimensão agressão à autoridade ($p<0.05$). Entre a dimensão agenciativa e a agressividade aos colegas, observa-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa ($p<0,05$), parecendo não ir ao encontro do que seria de esperar.

Tabela 5

Correlações entre as dimensões do envolvimento escolar e as dimensões da disrupção escolar, na situação de pós-teste.

Dimensões	Distração- Transgressão	Agressividade aos colegas	Agressividade à autoridade	EDEP – Total
Cognitiva	0,04	,20	-,44*	,04
Afetiva	-,25	-,14	,06	-,25
Comportamental	-,09	-,13	-,29	-,18
Agenciativa	,02	,43*	-,24	,16
EAE - Total	-,14	,15	-,31	-,10

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001; ns= não significativo

No capítulo seguinte irão ser considerados e discutidos, de uma forma geral, os resultados da investigação, atendendo à fundamentação teórica realizada no capítulo II desta dissertação, pretendendo-se assim produzir algumas conclusões face aos objetivos propostos inicialmente.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo procura-se interpretar e discutir os resultados obtidos com base nas questões de estudo, relacionando-as com as referências bibliográficas revistas sobre o tema em estudo, pois segundo Tuckman (2005) “uma das principais funções da secção da discussão é resumir as conclusões da investigação, em forma de inferências” (p.446). Numa primeira parte, é realizada uma interpretação e discussão dos dados relativos a cada questão de estudo, posteriormente, onde se apresentam algumas conclusões sendo, por fim, feitas algumas limitações e sugestões ao presente estudo para futuros projetos que envolvam o tema desenvolvido.

Os resultados obtidos no presente estudo, que procurou perceber como variam as relações entre o envolvimento do aluno na escola e os comportamentos disruptivos, utilizando a escala “Envolvimento dos Alunos na Escola: uma escala quadri-dimensional” (EAE-E4D) e a “Escala de Disrupção Escolar Professada” (EDEP) junto de 30 alunos, contrariamente ao esperado, não vão no mesmo sentido dos de outras investigações já aqui referidas.

Em face ao exposto, sabe-se que o envolvimento dos alunos na escola assume um papel importante nas questões associadas ao comportamento disruptivo, o que leva a supor que a implementação de estratégias pode ser um importante contributo para a construção do clima, nas escolas.

5.1. Discussão dos Resultados Diferenciais e Correlacionais

Relativamente à questão de estudo um (*“Será que existem diferenças significativas no envolvimento entre o pré-teste e o pós-teste, resultantes da aplicação do modelo comunicacional eclético (MCE)?”*) observou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas no envolvimento, entre a situação de pré e de pós teste, no grupo total (N=30), nas dimensões afetiva, comportamental e total. Porém, as diferenças apresentam-se favoráveis ao grupo na situação de pré-teste e não na de pós-teste, como era esperado. Deste modo, os resultados apontam para uma diminuição do sentimento de pertença dos alunos, no contexto académico, afetando as relações amistosas com os membros da escola e o sentimento de inclusão (dimensão afetiva), também, contrariamente ao esperado, verificou-se um aumento dos

comportamentos perturbadores e de distração e as demais condutas dos alunos, na sala de aula e com os professores (dimensão comportamental).

Ainda que não existam diferenças significativas relativamente às dimensões cognitiva e a agenciativa, a média entre as aplicações vão no sentido previsto. No entanto, enquanto os resultados sugerem uma melhoria nas intervenções em contexto sala de aula, diálogos com o professor e, de uma forma geral, com a conceptualização do aluno visto como agente da ação (dimensão agenciativa), atitudes como a capacidade do processamento de informação e das associações dos conceitos aprendidos e de elaboração e orientação de planos de estudo não parecem ter sofrido grande alteração.

Para além destas quatro dimensões, foi considerado um fator geral, resultante do somatório das pontuações obtidas em cada fator. O seu significado consiste, portanto, na apreciação geral do envolvimento do aluno na escola. Neste caso concreto e, com base nos resultados apresentados, foi notória a diminuição dos comportamentos nesta dimensão, no que se refere ao grupo total (N=30) levando a supor que os alunos têm uma participação e/ou intervenção fraca, revelando sentimentos nulos de inclusão e pertença à escola, sendo incorretos com os professores, distraíndo-se e perturbando intencionalmente as aulas.

Para responder à questão de estudo dois (*“Será que existem diferenças significativas no comportamento disruptivo entre o pré-teste e o pós-teste, resultantes da aplicação do modelo comunicacional eclético (MCE)?”*) e, com base na análise de dados com recurso ao *t de student*, verifica-se que em nenhuma das duas turmas (6º e 7º ano de escolaridade) ocorre qualquer diferença significativa, nas dimensões referentes à disrupção escolar, entre a situação de pré-teste e de pós-teste. No entanto e, apesar de tais resultados, as turmas apresentam diferenças no que respeita a cada dimensão. Enquanto a turma de 6º ano (N=14) revelou comportamentos agressivos para com a autoridade e condutas de distração e transgressão, não se revelando qualquer alteração no relacionamento agressivo para com os colegas, a turma de 7º ano (N=16) não alterou o seu comportamento para com os professores ou outras figuras de autoridade, nem para com os colegas, diminuindo, inclusive, os comportamentos de distração-transgressão.

Tal como a escala de envolvimento (EAE), também a escala de comportamentos disruptivos (EDEP) apresenta uma dimensão total e ainda que com valores não muito díspares, a turma do 6º ano apresenta valores mais elevados no

que se refere à generalização dos comportamentos disruptivos relativamente à turma de 7º ano. Ainda no que diz respeito à mesma questão de estudo mas, analisando o grupo total (N=30), mais uma vez se aponta a inexistência de qualquer diferença significativa, entre o pré-teste e o pós-teste. No que respeita à diferença de médias entre as situações, estas indicam não se ter alterado nenhuma das dimensões da escala em questão.

De modo a responder à questão de estudo três (“*Como se correlaciona o envolvimento e a disrupção escolar dos alunos?*”) e com base nos resultados apresentados através da análise estatística *r de Pearson*, seria esperada a existência de correlação negativa entre o envolvimento e a disrupção escolar, nas várias dimensões. Porém, tal apenas se verifica no sentido esperado, entre a dimensão cognitiva e a dimensão agressão à autoridade ($p < 0.05$) indicando que, quanto maior o envolvimento dos alunos na organização e planeamento das suas atividades e assimilação dos conteúdos, menor a agressividade para com a autoridade. Entre a dimensão agenciativa e a agressão aos colegas, observa-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa ($p < 0.05$), o que não parece ir ao encontro do esperado. Tal indica que quanto maior o papel do aluno como agente da ação, intervindo positivamente nas aulas, dialogando com o professor e participando ativamente nas aulas, mais agressivo é para com os colegas. Tal poderá ser explicado por possíveis comportamentos de competitividade entre os alunos, uma vez que, quanto melhores forem as notas académicas, mais provável será a sua participação em espetáculos.

Apesar de este estudo não ter corroborado alguma da investigação (Jesus, 2003; Veiga, 2007, 2011, 2013; Postic, 2007; Estanqueiro, 2009; Fachada, 2010), a aplicação do MCE favoreceu uma diminuição dos comportamentos disruptivos e não permitiu que as distrações ou transgressões de ambas as turmas se revelassem com mais intensidade, à semelhança do que vem sendo habitual, em alturas de vários espetáculos. Se por um lado, os resultados estatísticos não comprovam o problema de estudo na sua vertente mais quantitativa, qualitativamente o MCE vem salientar, a par de outros estudos, a importância do professor, do aluno e, do grupo, bem como das categorizações e da relevância das representações dos alunos e dos professores, do seu estatuto “formal e informal”, bem como do seu estatuto dentro da turma (Postic, 1992, 2007; Veiga, 2007). Outro fator que poderá explicar os resultados apresentados poderá estar relacionado com a carga horária excessiva. São alunos que começam as aulas, nas escolas académicas, pela manhã, mas que continuam o currículo na

EDAM, até ao começo da noite. Tal facto, poderá provocar um cansaço, acumulado com o avançar do ano e interferir com os resultados esperados.

O MCE reforça, ainda, a importância das representações dos alunos e dos professores, ao nível da comunicação interpessoal de escola, bem como da enorme influência do apoio, acompanhamento e envolvimento de toda a comunidade educativa, como promotores de níveis elevados de sucesso educativo quer dos alunos quer dos professores. Os alunos que percebem incentivo, disponibilidade e envolvimento por parte dos professores e pais, desejam progredir nos estudos e até alcançar uma formação superior (Jesus, 2003; Veiga, 2007; Postic, 2007; Estanqueiro, 2009; Fachada, 2010).

Concluída a discussão de resultados, passa-se ao ponto seguinte, no qual são apresentadas as conclusões mais proeminentes do presente estudo, referindo também algumas reflexões sobre as limitações da presente investigação e por fim são apresentadas algumas sugestões para trabalhos de investigação futuros.

6. CONCLUSÕES

Com as mudanças da sociedade, também as pessoas mudam e a escola se transforma. Conseqüentemente, os processos de comunicação que ocorrem nas organizações escolares e, simultaneamente, as relações interpessoais sofreram alterações substanciais. O aluno de hoje deve ser considerado como pessoa. Como tal, deve ouvir e ser ouvido, deve compreender, tomar iniciativas e decisões, assumir responsabilidades, expor conhecimentos e saber ajuizar (Balanco & Coelho, 1994).

A escola deve ser um porto seguro para os alunos e promover a aprendizagem de todos. Esta, só se verifica quando a experiência, a responsabilização e a diversificação de tarefas é valorizada e quando os conteúdos desenvolvem vários valores, crenças e ideologias, há lugar para experiências pessoais e sentimentos, há respeito mútuo e quando não há pressão para a aquisição de conhecimentos (Jesus, 2003).

De facto, as expectativas que os professores criam acerca dos seus alunos, condicionam os resultados obtidos pelos mesmos. Categorizar um aluno “é condená-lo a resignar-se ou a revoltar-se; pelo contrário, compreender o que nele é potencial é acreditar no seu desenvolvimento e na importância da educação” (Postic, 2007). Do mesmo modo, também as expectativas que os alunos têm relativamente aos seus professores condicionam os seus comportamentos e aproveitamentos.

Para Landsheere (1978), citado por Jesus (2003), é imprescindível que o professor reestruture as suas atitudes na relação pedagógica. Os educadores, professores e pais deveriam ser sensibilizados para a importância das expectativas e os educandos poderiam ser treinados para desenvolverem auto e heteroexpectativas mais positivas e realistas (Barros, 2009).

Se, antigamente, a relação entre os alunos e a escola era unicamente uma relação unívoca, tendo o professor o papel de emissor, de transmissor de conhecimentos e o aluno o papel de recetor limitando-se a receber o que a escola tinha para lhe dar, atualmente, sabe-se quão importante é o professor ter presente a socialização primária dos seus alunos e todos os valores, vivências e conhecimentos que as crianças “transportam” para a escola. Os professores devem manter uma certa distância entre a escola e o meio envolvente, de forma a tornar os seus alunos cidadãos autónomos, curiosos e desenvolver neles um espírito crítico face ao mundo que os rodeia. Este deve ser não apenas um transmissor, mas sim um orientador, um

tutor que ajuda os seus alunos a gerir os conhecimentos (Caetano & Rasquilha, 2007). Pretendem, deste modo, ajudar os alunos a pensar, a refletir e raciocinar, de modo a prevenirem-se e adaptarem-se às mudanças constantes das sociedades atuais. O professor, através do diálogo que estabelece com os seus alunos, deve ser um exemplo de espírito curioso, espírito aberto ao conhecimento, motivando os alunos para o estudo (Fachada, 2010).

Apesar desta investigação e de os dados obtidos não terem sido corroborados por autores de referência, nacionais e internacionais, torna-se visível a extrema relevância da comunicação interpessoal, nomeadamente entre o aluno e o professor, como elo de ligação privilegiado entre todos os membros da comunidade educativa, como veículo promotor de processos de comunicação eficazes e relações interpessoais harmoniosas, que contribuem para que os alunos alcancem elevados níveis de desempenho escolar, de autorrealização e satisfação pessoal, assim como todos os membros da comunidade educativa.

O professor assume um papel fundamental na comunicação da escola, sendo a sala de aula o contexto, por excelência, dos processos comunicacionais (Veiga, 2007). A sala de aula é um lugar ativo, direcionado a dois tipos de “atores” (aluno e professor), mas não se deve esquecer que, nesse espaço se faz repercutir o que se sucede em espaços exteriores, como a família, o meio social e a cultura a que pertencem e onde todos desempenham outros papéis. O professor, face ao seu “estatuto” formal e informal, modelador e formador, através de uma relação pedagógica equilibrada e harmoniosa, pode fazer a diferença (Postic, 2007).

6.1. Limitações deste estudo e sugestões de novas investigações

Algumas limitações deste estudo consistem no facto de a amostra representar apenas uma parte dos alunos da escola, onde foram aplicados os questionários. Nesse sentido, é necessário que exista cuidado nas generalizações feitas, em relação aos dados obtidos. Seria interessante aplicar o mesmo questionário no último período letivo, dar continuidade ao programa comunicacional eclético, realizando, posteriormente, uma comparação, o que por motivos de limite temporal não foi possível. Sublinha-se, igualmente, que este estudo foi baseado em opiniões pessoais dos alunos, as quais, ao longo do tempo, podem variar.

Outra limitação poderá relacionar-se com o *timing* da aplicação de questionários e implementação do programa. Este teve início em Outubro, altura em que as SAP ainda se encontram a receber alunos, terminando em Março. Neste intervalo, para além da interrupção letiva para férias de natal, os alunos da EDAM, encontram-se a realizar diversos espetáculos de cariz beneficiário, o que não só dificulta a concentração para os estudos como promove uma agitação irregular, nos alunos.

Na incerteza, porém, de não se conseguir confirmar se, aquando da aplicação dos questionários, foi ressalvada a questão de que todas as respostas deveriam ser dadas em função da EDAM e não da escola académica de cada um, os resultados obtidos poderão estar comprometidos.

Em futuras investigações poderão ser utilizados outros métodos de recolha de dados para validar o estudo tais como entrevistas ou por meio de observação e seria de extrema importância alargar o estudo aos anos escolares mais baixos, como é o caso do 5º ano de escolaridade, e aos mais elevados, indo até ao 9º ano, altura em que os alunos acabam a área vocacional e tem a tarefa de optar por seguir o ensino da dança ou ingressar no ensino regular. Seria igualmente importante, realizar um estudo longitudinal de forma a efetuar comparações e aprofundar mais o tema.

Deveriam ser incluídas outras variáveis, tais como alunos que frequentam as SAP mas não pertencem à área vocacional, utilizar amostras mais diversificadas como por exemplo, outras escolas nacionais de ensino artístico especializado, ou mesmo outras salas de apoio pedagógico como promotoras de um programa comunicacional eclético no sentido de perceber a realidade atual das escolas, de forma a trazer um novo aprofundamento à problemática aqui estudada.

Em futuros estudos seria relevante incluir os professores, pais e auxiliares, para desta forma se poder avaliar qual a representação que os mesmos têm sobre a comunicação no espaço escolar, saber quais as atitudes e observações adotadas pelos docentes e pais acerca do tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. (1998). *Cinco ensaios sobre a motivação* (1ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Afonso, A. (1989). O processo disciplinar como meio de controlo social na sala de aula. Relatório das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Braga: Universidade do Minho.
- Alexander, P. (2000). Toward a model of academic development: Schooling and the acquisition of knowledge. *Educational Researcher*, 29, 28-33.
- Allen, J. & Allen C. (2009). *Escaping the endless adolescence: How we can help our teenagers grow up before they grow old*. New York: Random House.
- Allen, J., Philliber, S., Herrling, S. & Kupermin, G. (1997). Preventing teen pregnancy and academic failure: Experimental evaluation of a developmentally based approach. *Child Development*, 68, 729-742.
- Almeida, A. & Barrio, C. (2003). A vitimização entre companheiros em contexto escolar. Em C. Machado & R. Gonçalves (Ed.). *Violência e vítimas de crime*. Coimbra: Quarteto Editores.
- Almeida, L. & Freire, I. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola – Compreender Para Prevenir*. Lisboa: Edições Asa.
- Amado, J. (2001). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: ASA.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.
- Anderson, A., Christenson, S. & Lehr, C. (2009). *School completion and student engagement: Information and Strategies for Educators*. Acedido a 10/05/13, de http://www.nasonline.org/resources/principals/naps_compleducators.pdf.
- Anderson, C. (2000). Agression. In E. Borgatta & R. Montgomery (Ed.), *International Encyclopedia of Sociology*, vol. 1, New York: Macmillan.
- Appleton, J., Christenson, S., Kim D. & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.

- Appleton, J., Christenson, S. & Furlong M. (2008). Student Engagement: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386.
- Aquino, J. (2003). *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. & Pagani, L. (2009). Student Engagement and Its Relationship with Early High School Dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.
- Atweh, B. (2007). *Pedagogy for Socially Response-able Mathematics Education*. In AARE International Education Research Conference, Fremantle, WA, November, 2007. Acedido em 10/05/13 de www.publications.aare.edu.au/07pap/atw07600.pdf.
- Avilés, J. (2006). *Bullying: El maltrato entre iguales – agresores, victimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Baerveldt (1992). Schools and the prevention of petty crime: search for a missing link. *Journal of Quantitative Criminology*, 8, 79-94.
- Bairral, M. (2003). *Natureza do Conhecimento Profissional do Professor: Contribuições Teóricas para a Pesquisa em Educação Matemática*. Boletim GEPEM, Rio de Janeiro, fev./2003, 41, 11-33. Acedido a 14/07/2013 em <http://www.gepeticem.ufrj.br/ambiente/docs/publicacao/Bairral%20Gepem%2041%202003.pdf>
- Baker, J. A. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School Psychology*, 36, 29-44.
- Balancho, F. (2010). *Concepções e razões de felicidade de pessoas a viver em condições de pobreza: um estudo exploratório com beneficiários de Rendimento Social de Inserção dos Açores*. Beja: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Balancho, M. & Coelho, F. (1994). *Motivar os alunos - criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Barros, J. (2009). *Psicologia da educação 3 - Temas complementares*. Porto: LivPsic.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Batsche, M. & Knoff, M. (1994). Bullies and their victims. *School Psychology Review*, 23, 165-174.
- Beane, A. (1999). *Bully-Free Classroom. Over 100 Tips & Strategies for Teachers K8*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Beinart, S., Anderson, B., Lee, S. & Utting, D. (2002). *Youth at risk? A national survey of risk factors, protective factors and problem behavior among young people in England, Scotland and Wales*. London: Communities that Care.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Berkowitz, L. (1993). *Agression: its causes, consequences, and control*. New York: Academic Press.
- Berlo, K. (1991). *O processo de comunicação - Introdução à teoria e à prática (7ª ed.)*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Besag, V. (1989). *Bullies and victims in schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Bettencourt, B., Talley, A., Benjamin, A. & Valentine, J. (2006). Personality and aggressive behavior under provoking and neutral conditions: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 132, 751–777.
- Blaya, C. (2006). *Violência e Maus-Tratos em Meio Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Blaya, C. (2001). *Social Climate and Climate and Violence in Socially Deprived Urban Secondary in England France: a Comparative Study*. Tese de doutoramento, Universidade de Portsmouth.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boulton, M. & Smith, P. (1994). Bully victim problems in middle-school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Development Psychology*, 12, 315-329.

- Brennan, P., Hall, J., Bor, W., Najman, J. & Williams, G. (2003). Integrating biological and social processes in relation to early-onset persistent aggression in boys and girls. *Developmental Psychology*, 39, 309-323.
- Bullock, J. (2002). Bullying among children. *Childhood Education*, 78, 130-133.
- Burns, T. & Flam, H. (2000). *Sistemas de regras sociais. Teoria e aplicações*. Oeiras: Celta Editora.
- Cabaço, J. (1992). *Os espaços desportivos de lazer e recreação e a prevenção da delinquência*. Comunicação apresentada no congresso Europeu Desporto para Todos – Os espaços e os equipamentos desportivos. Oeiras.
- Caetano, J. & Rasquilha, L. (2007). *Gestão e Planeamento de Comunicação*. Lisboa: Editorial Quimera.
- Caldeira, S., Rego, I. & Condessa, I. (2007). Indisciplina na sala de aula: Um (falso) problema? In S.N. Caldeira (Coord.), *(Des)ordem na escola: Mitose realidades* (pp.43-84). Coimbra: Quarteto.
- Campart, M. & Lindström, P. (1997). Intimidación y violencia en las escuelas suecas. Una reseña sobre investigación y política preventiva. *Revista de Educación*, 313, 95-119.
- Caravita, S. (2004). L'alunno prepotente. Conoscere e contrastare il bullismo nella scuola. Brescia: Editrice La Scuola.
- Carita, A. & Fernandes, G. (1997). Indisciplina na sala de aula. Como prevenir? Como remediar? Lisboa: Presença.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalhosa, S., Lima, L. & Matos, M. (2002). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, XX, 571-585.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8.
- Cleary, S. (2000). Adolescent victimization and associated suicidal and violent behaviours. *Adolescence*, 35, 671-682.

- Coie, J. & Dodge, K. (1998). Aggression and antisocial behaviour. In W. Damon & N. Eisenberg. *Handbook of Child Psychology. Social and Emotional, and Personal Development.*, vol. 3. (5^aed.). New York: John Wiley & Sons.
- Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn (2004). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn.* The National Academic Press Website. Acedido a 10/05/13, de <http://www.nap.edu/openbook.php?isbn=0309084350>.
- Costa, M. & Vale, D. (1998). *A violência nas escolas.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Craig, W. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Croninger, R. & Lee, V. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103, 548-581.
- Cunningham, A. (2003). *Value of Reading Engagement for Young Children.* Encyclopedia of Education, 2003-2007. New York: MacMillan.
- Cunningham, E., Wang, W., Bishop, N. (2006). Challenges to student engagement and school effectiveness indicators. *Australian Association for Research in Education (AARE) International Education Research Conference*, University of Western Sydney, Parramatta, New South Wales, Australia.
- Curvello, J. (2002). Comunicação interna e cultura organizacional. *Portal Metodista de Períodos Científicos e Académicos*, 38, 184-188.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire.* Paris: E.S.F. éditeurs.
- DeMatteo, D. & Marczyk, G. (2005). Risk factors, protective factors, and the prevention of antisocial behaviour among juveniles. In K. Heilbrun, N. Goldstein & R. Redding (Ed.), *Juvenile delinquency: prevention, assessment and intervention.* Oxford: University Press.
- Díaz-Aguado, M., Royo, P., Segura, M., Andrés, M. & Martínez, B. (1996). *Programas de educación para la tolerância y prevención de la violencia en los jovens. Materiales complementarios, III.* Madrid: Ministerio da Trabajo y Asuntos Sociales.

- Dodge, K. (1989). Problems in social relationships. In E. Mash & R. Barkley (Ed.), *Treatment of childhood disorders*. New York: Guilford Press.
- Downey, G., Lebolt, A., Ricón, C. & Freitas, A. (1998). Rejection sensitivity and children's interpersonal difficulties. *Child Development*, 69, 1074-1091.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self-and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Estanqueiro, A. (2009). *Saber lidar com as pessoas* (16ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, M. (2001). A investigação sobre a indisciplina em contexto escolar em Portugal. In *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio*. XI Colóquio AFIRSE. Lisboa: FPCE/UL.
- Estrela, M. (1996). Prevenção da Indisciplina e Formação de professores. *Noésis*, Janeiro/Março IIE, 34-36.
- Estrela, A. (1994). Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (1994). Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula. Porto: Porto Editora.
- Fachada, M. (2010). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Farrington, D. (2005). Factores de riesgo individuales de la violencia escolar. In J. Sanmartín (Ed.). *Violencia y escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Farrington, D. (1993b). Understanding and preventing bullying. In M. Tonny (Ed.), *Crime and Justice: A Review of Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fekkes, M., Pijpers, F. & Verloove-Vanhorick, S. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behaviour. *Health Education Research*, 20, 81-91.
- Felson, M. (1994). *Crime and everyday life*, Thousand Oaks. California: Pine Forge Press.

- Ferreira, A. & Pereira, B. (2001). Os materiais lúdicos nos recreios e a prevenção do bullying na escola. In B. Pereira & A. Pinto (Ed.). *A escola e a criança em risco: intervir para prevenir*. Porto: Asa.
- Finn J. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. Washington, DC: *National Center for Educational Statistics*, U. S. Department of Education. Acedido em 23/05/13, de <http://nces.ed.gov/pubs93/93470a.pdf>.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Finn, J. & Zimmer, K. S. (2012). Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter?. In S. L. Christenson et al. (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, 5, 97-131.
- Finn, J., & Voelkl, K. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*, 62, 249-268.
- Fischer, G. (1994). *A dinâmica social: violência, poder, mudança*. Lisboa: Planeta Editora.
- Fiúza, M. & Kilimnik, Z. (2004). *Indicadores de mensuração da qualidade de comunicação – Estudo de Caso em Instituição de Ensino Superior*. Acedido a 18-08-2013 em http://www.fecap.br/adm_online/art0502/art5021.pdf.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. & Paris A. (2004). Student engagement in schools: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., Paris, A. (2003). School Engagement. In *Indicators of Positive Development Conference*, Washington, DC, 12-13 Mar., 2003. Acedido em 23/05/13, de http://www.childtrends.org/Files/Child_Trends2003_03_12_PD_PDConfFBFP.pdf.
- Freire, I. (1990). *Disciplina e Indisciplina na Escola. Perspectivas de Alunos e Professores de uma Escola Secundária*. Tese de mestrado inédita, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia* (35ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freud, S. (2002). *Introducción al psicoanálisis*. Madrid: Alianza editorial.

- Fromm, E. (1975). *Anatomia da destrutividade humana*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Frydenberg, E., Ainley, M. & Russell, V. (2005). Student Motivation and Engagement. In *Schooling Issues Digest*. Australian Government: Department of Education, Science and Training.
- Fullarton, S. (2002). Student engagement with school. Individual and school-level influences. *The Australian Council for Educational Research – Longitudinal surveys of Australian Youth (LSAY)*, 27. Acedido em 10/05/13, de http://www.acer.edu.au/documents/LSAY_Isay27.pdf. Fullarton, M. & Christenson, S. (2008). Engaging students at school and with learning: a relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45, 365-368.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148–162.
- Germaise, A. (2007). Making of connection. *Learning Landscape*. 1, 27-28.
- Gest, S., Welsh, J. & Domitrovich, C. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology*, 43, 281-301.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. S. Paulo: Editora Atlas.
- Glanvill, J. & Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 1019-1041.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência Emocional*. Saint Vicenç dels Horts: idea y creación editorial, s.l. SÁBADO.
- González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su próprio aprendizaje: algunas líneas e investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Ibero americana sobre Calidad, Eficacia e Cambio en Educación*, 8, 10-31.
- Grisay, A. (1993). Le fonctionnement des colleges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième. *Dossiers Education et Formations*, 32.
- Gulbenkian Foundation (1995). Children and Violence. In *Report of the Commission on Children and violence*, pp. 31-209. London: Calouste Gulbenkian Foundation.

- Hanewinkel, R. (2004). Prevention of bullying in German schools: an evaluation of an anti-bullying approach. In P. Smith, D. Pepler & K. Rigby, (Ed.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoover, J., Oliver, R. & Hazler, R. (1992). Bullying: perceptions of adolescent victims in the midwestern USA. *School Psychology International*, 13, 5-16.
- Jesus, S. (2003). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Asa Editores.
- Jimerson, S., Campos, E. & Greif, J. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Júlio, J. & Vaz, A. (2007). Grupos de alunos como grupos de trabalho: Um estudo sobre actividades de investigação. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 7.
- King, A., Wold, B., Tudor-Smith, C. & Harel, Y. (1996). *The health of youth: A cross national survey*. Canada: World Health Organization.
- La Taille, Y., Oliveira, M. & Dantas, H. (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- Lawrence, J., Steed, D. & Young, P. (1985). *Disruptive children – disruptive -schools?* London: Croom Helm.
- Lee, V. & Smith, J. (1995). Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education*, 68, 241–270.
- Li, Q. (2007). *New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools*. *Computers and human behaviour*, 23, 1777-1791.
- Lippman, L. & Rivers, A. (2008). *Assessing school engagement: A guide for out-of-school time program practitioners*. Acedido em 23/05/2013, de https://www.childtrends.org/files/child_trends-2008_10_29_RB_schoolengage.pdf.
- Lochman, E. & Dodge, A. (1994). Social-cognitive processes of several violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys. *Journal of consulting and clinical psychology*, 62, 366-374.

- Loeber, R. & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.
- Loeber, R. & Dishion, T. (1983). Early predictors of male delinquency: a review. *Psychological Bulletin*, 94, 68-99.
- Lopes, A. (2001). *Professoras e identidade*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. (1998). Indisciplina, problemas de comportamento e problemas de aprendizagem no ensino básico. *Revista Portuguesa de Educação*, 11, 57-81.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S. & Quinn, M. (2006). *Competências sociais – aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Lorenz, K. (1979). *A agressão, uma história natural do mal*. Lisboa: Moraes.
- Mackal, P. (1983). *Teorías psicológicas de la agresión*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Magalhães, O. (1996). Indisciplina, poder dos alunos?. *Noesis*, 37, 37-38.
- Magalhães, O. (1992). *Verso e reverso: os alunos, os professores e a indisciplina*. Tese de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências de Lisboa.
- Marques, A. (2007). *O Ensino Artístico da Dança em Portugal – Ao Encontro das Escolas Vocacionais*. Dissertação de Mestrado em Especialidade de Performance Artística, não publicada, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Martínez, J. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Maslow, A. H. (1970). "Motivation and Personality" (2ª ed.). New York: Harper and Row.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C. & Gaspar, T. (2009). *Violência, bullying e delinquência: gestão de problemas de saúde em meio escolar*. Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- McCutchen, B. (2006). Viewing Educational Dance from an Arts Education Perspective. In B. P. McCutchen, *Teaching Dance as Art in Education* (pp. 3-22). USA: Human Kinetics.

- McIntosh, S. & Houghton, N. (2005). *Disengagement from Secondary Education: A story retold*. London: Learning and Skills Network.
- Menesini, E. & Modiano, R. (2003). *A multifaceted reality: A report from Italy*. In P. Smith (Ed.), *Violence in Schools: The Response in Europe*. London: Routledge-Falmer.
- Mielnik, I. (1982). *O comportamento infantil: técnicas e métodos para entender crianças*. São Paulo: Ibrasa.
- Moffitt, T. & Caspi, A. (2000). Comportamento anti-social persistente ao longo da vida e comportamento anti-social limitado à adolescência: seus preditores e suas etiologias. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV, 65-106.
- Monteiro, E. (2007). Experiências criativas de Movimento: infinita curiosidade. In M. Moura & E. Monteiro, *Dança em Contextos Educativos* (pp. 179-191). Cruz Quebrada: FMH edições.
- Morgado, J. (2001). A relação pedagógica. *Diferenciação e inclusão*. (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Murray, C. & Greenberg, M. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in Schools*, 38, 25-41.
- National Research Council and the Institute of Medicine (2004). *Engaging Schools: Fostering High School Students' Motivation To Learn. Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn*. Board on Children, Youth, and Families, Division of Behavioral and Social Science and Education. Washington, DC: The National Academies Press.
- Newman, D., Moffitt, T., Caspi, A., Magdol, L., Silva, P. & Stanton, W. (1996). Psychiatric disorder in a birth cohort young adults: Prevalence, comorbidity, clinical significance, and new case incidence from ages 11-21. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 552-562.
- Newmann, F., Wehlage, G. & Lamborn, S. (1992). *The significance and sources of student engagement*. In F. M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in american secondary schools* (pp. 11-30). New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão professor*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora.

- Olweus, D. (2006). El acoso escolar. Una revisión general. In A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Como detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Olweus, D. (2005). Bullying en la escuela: datos e intervención. Em J. Sanmartín (Ed.) *Violencia y escuela*. Valencia: Centro Reina Sofia para el estudio de la violencia.
- Olweus, D. (2000). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1999). *Norway*. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Ed.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, XII, 495-511.
- Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 43, 1171-1190.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford e Cambridge: Blackwell.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1973). Personality and aggression. Em J. Cole & D. Jensen (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Nebraska: Lincoln University of Nebraska Press, Hemisphere.
- OMS (Organização Mundial de Saúde) (2002). *World report on violence and health. Summary*. Acedido a 23/05/2013, de <http://www.who.int/publications/en/>.
- Ortega, R. (1997). Agressividad e violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Ortega, R. (1994a). Investigaciones y experiencias. Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato y intimidación entre compañeros. *Revista de Educacion*, 304, 253-280.

- Ortega, R. & Rey, R. (2003). *La violencia escolar: Estratégias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Osterman, K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Pain, J. (1992). *Violence ou pédagogie*. Vigneux: Matrice.
- Pajares, F. & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Self-perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Pearce, J. (1997). What can be done about the bully? In M. Elliot (Ed.), *Bullying. A practical guide to coping for schools*. Londres: Prentice Hall.
- Pereira, B. (2002). Para uma Escola sem Violência: Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Pereira, B., Almeida, A. & Valente, L., (1994). *Projecto "bullying" – análise preliminar das situações de agressão no Ensino Básico*. Comunicação apresentada no 6º Encontro Nacional de Ludotecas e Espaços de Jogo ao Ar Livre. Lisboa, Portugal.
- Perry, D., Perry, L. & Boldizar, J. (1990). *Learning of aggression*. In M. Lewis & S. Miller (Ed.), *Handbook of developmental psychopathology*. New York: Plenum Press.
- Pianta, R., Hamre, B. & Allen J. (2013). *Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions*. In S. L. Christenson et al. (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, 17, 365-386.
- Pianta, R., La Paro, K. & Hamre, B. (2004). *Classroom*, Charlottesville, VA.
- Pires, M. (2000). Práticas de agressividade/violência/vitimação no espaço escolar. In *Actas do Congresso Internacional: Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*. Braga: Instituto Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Postic, M. (2007). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Postic, M. (1992). *O Imaginário na relação pedagógica*. Rio Tinto: Edições Asa.

- Preston-Dunlop, V. (1980). *A Handbook for dance in education* (2ª ed.). New York: Longman.
- Prinstein, M., Cheah, C. & Guyer, A. (2005). Peer Victimization, Cue Interpretation, and Internalizing Symptoms: Preliminary Concurrent and Longitudinal Findings for Children and Adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 11-24.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Read, H. (1958). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Rebelo, E. (2008). *Jornalismo e Violência na Escola. A cobertura jornalística da violência na escola na imprensa portuguesa (1998-2002)*. Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Redfern, B. (1982). *Concepts in Modern Educational Dance* (2ª ed.). London: Dance Books.
- Reeve, J. (2012). *A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement*. In S. L. Christenson et al. (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, 7, 149-172.
- Resnick, M., Bearman, P., Blum, R., Bauman, K., Harris, K., Jones, J. & Tabor, J. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of the Medical Association*, 278, 823-832.
- Reynolds, D., Johns, D. & Leger, S. (1976). Schools do make a difference. *New Society*, 29, 223-225.
- Rigby, K. (2002). *New perspective on bullying*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Ross, A. (2009). *Disengagement from Education among 14-16 years old*. Research Report National Centre for Social Research. Acedido em 23/05/2013, em <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110208072021/https://consumption.education.gov.uk/publications/eorderingdownload/dcsf-rr178.pdf>.

- Rumberger, R. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Rumberger, R. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57, 101-121.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björksqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process. Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Sanmartin, J. (2006). La violencia escolar: Concepto y tipos. Em A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Santos, M. (2004). Violência(s) na escola. *Psychologica*, 36, 163-174.
- Scharfetter, C. (2002). *Introdução à psicopatologia geral*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Schiavoni, A. & Martinelli, S. (2005). Percepção de alunos sobre as expectativas do professor acerca do seu desempenho: um estudo comparativo entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. Acedido a 14-07-2013 em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/4785/3673>
- Schunk, D. & Zimmerman, B. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing the means and ends. Em P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd Ed., pp. 349-367). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwartz, D., Proctor, L. & Chien, D. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioural dysregulation as a pathway to victimization by peers.
- Shernoff, D., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B. & Shernoff, E. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18, 158-176.
- Silva, M. (1998). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: Análise de um processo*. Em M. Martins (Ed.), *Actas do X Colóquio de Psicologia e Educação "Educação pré-escolar, modelos, investigação e práticas educativas"*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Silva, M. (2002). (In)disciplina e prática pedagógica: um estudo sociológico no *contexto da aula de ciências*. Tese de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências de Lisboa.
- Simons-Morton, B & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41, 3-25.
- Skinner E. & Belmont, M. (1993). Motivations in the classroom: Reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Smith, P. (2006). Factores de riesgo familiares. In A. Serrano (Ed.), *Acoso y violència en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Smith, P., & Sharp, S. (1994). *School bullying: insight and perspectives*. London: Routledge.
- Soares, J., Mendes, J., Antão, S., Moura, R. & Silva, V. (2004). *Causas atribuídas à agressividade pelos educadores: um estudo na Escola Municipal Brisa Nunes Braz*. Acedido em 14/05/2013 de <http://www.psiocopedagogia.com.br>.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Speer, P. & Hughey, J. (1995). Community organizing and ecological route to empowerment and power. *American Journal of Community Psychology*, 23, 729-748.
- Stake, R. (1994). Case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- Stephenson, P. & Smith, D. (1989). *Bullying in the junior school*. In D. Tattum & D. Lane, (Ed.), *Bullying in Schools*. Trentham Books: Stoke-on-Trent.
- Sutton, R. & Seifert, K. (2009). *Educational Psychology*. Acedido a 14/07/2013 em <http://docs.globaltext.terry.uga.edu:8095/anonymous/webdav/Educational%20Psychology/Educational%20Psychology.pdf>
- Szelbrackowski, A. & Dessen, M. (2005). Compreendendo a agressão na perspectiva do desenvolvimento humano. In M. Dessen & A. Júnior, (Ed.), *A ciência do desenvolvimento humano – Tendências actuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed.

- Taborda S., M., Formosinho, M. & Fonseca, A. (2000). Efeitos do contexto escolar em crianças e adolescentes: insucesso e comportamentos anti-sociais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35, 405-435.
- Tavares, C. (2006). *Comportamentos de profissionalidade docente: um estado com alunos do 5º e 7º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Torquato, G. (2002). *Tratado de Comunicação organizacional e política*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Torres, L. (1997). *Cultura organizacional escolar. Representações dos Professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta editora.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turner, J., Thorpe, P. & Meyer, D. (1998). Students' Reports of Motivation and Negative Affect: A Theoretical and empirical Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 90, 758-771.
- Unnever, J. (2005). *Bullies, aggressive victims, and victims: are they distinct groups?* *Aggressive Behavior*, 31, 153–171.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A., Winter, A. & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary school: a comparison of bullies, victims, bully/victims and uninvolved preadolescent. *Development Psychology*, 41, 672-682.
- Veiga, F. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1, 441-459.
- Veiga, F. (2007). *Indisciplina e violência na Escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (3ª Edição). Coimbra: Edições Almedina.
- Veiga, F. (2001). Students' Perceptions of their Rights in Portugal. *School Psychology International*, 22, 174-189.
- Veiga, F. (1996). Autoconceito e realização dos jovens em Ciências e Matemática. *Revista de Educação* 5, 41-53

- Veiga, F. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola (2ª ed.)*. Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. (1991). *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: conceptualização, avaliação e diferenciação*. Tese de doutoramento não publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Veiga, F. (Coord.) (2009). *Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: elementos de um projecto de investigação*. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 4272-4281.
- Veiga, F., García, F., Neto, F. & Almeida, L. (2009). The Differentiation and Promotion of Students' Rights in Portugal. *School Psychology International*, 30, 421-436.
- Velez, F., & Veiga, F. (2010). Indisciplina e violência na escola: distribuição dos alunos pela vitimização e pela agressão, por anos de escolaridade In F. Patrício, L. Sebastião, J. Justo, & J. Bonito (orgs.). *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação-Atas do XI Congresso da AEPEC*, Évora, Portugal.
- Villas-Boas, M. (2001). *Escola e Família – Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Vitaro, F., Brendgen, M. & Tremblay, R. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 313-325.
- Voelkl, K. (1997). Identification with schools. *American Journal of Education*, 105, 294-318.
- Voke, H. (2002). Motivating students to learn. *ASCD Infobrief*, 2.
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: the role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- Wentzel, K., McNamara-Barry, C. & Caldwell, K. (2004). Friendships in Middle school: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195-203.

- Whitney, I. & Smith, P. (1993). A survey of the nature and extent of bully/victim problem in junior/middle and secondary school. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Willms, J. (2000). *Student engagement an school. A sense of belonging and participation*. Results from PISA 2000. Acedido em 14/07/2013, de <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33689437.pdf>.
- Yazzie-Mintz, E. (2007). Voices of students on engagement: A report on the 2006 High School Survey of Student Engagement. Bloomington. In Center for Evaluation & Education Policy. Acedido em 14/07/2013, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495758.pdf>
- Yonezawa, S., Jones, M. & Joselowsky, F. (2009). Youth engagement in high schools: Developing a multidimensional, critical approach to improving engagement for all students. *Journal of Educational Change*, 10, 191-209.
- Zimmer-Genbeck, M., Chipuer, H., Hanisch, M., Creed, P. & McGregor, L. (2006). *Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement*. *Journal of Adolescence*, 29, 911-933.
- Zyngier, D. (2007). Listening to Teachers – listening to students: substantive conversations about resistance, empowerment and engagement, *Teachers and Teaching*, 13, 327-347.
- Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro. *Diário da República nº 253/90 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. *Diário da República nº 237/90 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

ANEXOS

Anexo

INQUÉRITOS EDUCACIONAIS EAE – 2012

(Versão para investigação. Qualquer utilização requer autorização - Prof Feliciano Veiga, Universidade de Lisboa - fhveiga@ie.ul.pt)

Os questionários que se seguem fazem parte de uma investigação acerca da Educação. Lê atentamente cada afirmação e escolhe o tipo de resposta que melhor expressa a tua opinião. As respostas são confidenciais. Desde já, o nosso muito obrigado.

Vais notar que algumas frases são muito semelhantes a outras, mas não são iguais. Assim, responde com toda a sinceridade e a todas as questões. Só tu sabes o que pensas de ti próprio. Para dares as tuas respostas, deves assinalar a circunferência que contém o número que corresponde ao que tu pensas ou sentes. Por favor, fixa que as respostas são do tipo:

Total desacordo (TD)	Bastante em desacordo	Mais em desacordo que de acordo	Mais de acordo que em desacordo	Bastante de acordo	Total acordo (TA)
1	2	3	4	5	6

Por exemplo, se tu pensasses que estás **bastante de acordo** com o item nº 01 (que diz “Estou muito interessado em aprender”), então assinalarias a circunferência que contém o número 5. Ficaria assim: ①②③④⑤⑥. Começa por preencher os dados seguintes:

1. Ano de escolaridade: __ 2. Idade: __ 3. Sexo: Feminino Masculino 4. Data de nascimento __/__/__ 5. Notas do último período a: Matemática ____ Português ____ 6. Nº de reprovações até agora? __ 7. Preferes os cursos de: ciências ou letras ? 8. Habilitações escolares da mãe: _____ 9. Habilitações escolares do pai: _____ 10. Nome da tua Escola _____ 11. Turma _____ 12. Número de alunos da turma _____

ESCALA EAE - 2012

- TD TA
- ①②③④⑤⑥_ 01. Estou muito interessado em aprender.
- ①②③④⑤⑥_ 02. Penso que o que estamos a aprender na escola tem interesse.
- ①②③④⑤⑥_ 03. Gosto daquilo que estou a aprender na escola.
- ①②③④⑤⑥_ 04. Gosto de aprender coisas novas na escola.
- ①②③④⑤⑥_ 05. Sinto que é aborrecido aprender.
- ①②③④⑤⑥_ 06. Gosto da minha escola.
- ①②③④⑤⑥_ 07. Sinto orgulho por andar nesta escola.
- ①②③④⑤⑥_ 08. A maior parte dos dias, gosto de ir para a escola.
- ①②③④⑤⑥_ 09. Sinto-me feliz por andar nesta escola.
- ①②③④⑤⑥_ 10. Sinto dificuldade em dar-me bem com os meus colegas na escola.
- ①②③④⑤⑥_ 11. Gosto dos meus professores.
- ①②③④⑤⑥_ 12. Gosto dos funcionários da escola.
- ①②③④⑤⑥_ 13. Só vou à escola porque sou obrigado(a).
- ①②③④⑤⑥_ 14. Esforço-me bastante por fazer bem as coisas na escola.
- ①②③④⑤⑥_ 15. Nas aulas, faço o melhor que posso.
- ①②③④⑤⑥_ 16. Participo nas atividades realizadas na escola.
- ①②③④⑤⑥_ 17. Nas aulas, estou atento(a).
- ①②③④⑤⑥_ 18. Nas aulas, finjo que estou a trabalhar.

- ①②③④⑤⑥_ 19. Na escola, faço apenas o suficiente para passar de ano.
- ①②③④⑤⑥_ 20. Durante as aulas, penso noutras coisas que não estão relacionadas com a matéria.
- ①②③④⑤⑥_ 21. Sou um aluno(a) aplicado(a), mesmo quando tenho dificuldade numa matéria.
- ①②③④⑤⑥_ 22. Sou um aluno(a) aplicado(a), mesmo quando, nos trabalhos de casa, encontro um problema.
- ①②③④⑤⑥_ 23. Participo nas atividades da escola, como comemorações, desportos, visitas de estudo, ou outras.
- ①②③④⑤⑥_ 24. Ofereço-me para ajudar nas atividades da escola, tais como comemorações ou outras.
- ①②③④⑤⑥_ 25. Assumo um papel ativo nas atividades extracurriculares da minha escola.
- ①②③④⑤⑥_ 26. Quando estou a estudar, tento compreender a matéria relacionando-a com coisas que já sei.
- ①②③④⑤⑥_ 27. Quando estou a estudar, procuro entender como é que essa matéria pode vir a ser útil na vida.
- ①②③④⑤⑥_ 28. Ao aprender novas matérias, tento organizar as ideias pelas minhas próprias palavras.
- ①②③④⑤⑥_ 29. Quando estou a estudar, tento relacionar o que aprendo com as minhas próprias experiências.
- ①②③④⑤⑥_ 30. Arranjo os meus próprios exemplos para me ajudarem a entender melhor os conceitos.
- ①②③④⑤⑥_ 31. Quando estou a estudar, tento associar as matérias com outras que já aprendi noutras aulas.
- ①②③④⑤⑥_ 32. Tento ver as semelhanças e as diferenças entre as matérias que estou a aprender e o que já sei.
- ①②③④⑤⑥_ 33. Tento perceber como é que as coisas que eu aprendo na escola se relacionam umas com as outras.
- ①②③④⑤⑥_ 34. Procuro relacionar aquilo que já sei com as matérias escolares que estou a aprender.
- ①②③④⑤⑥_ 35. Faço resumos e esquemas para entender melhor a matéria que devo aprender.
- ①②③④⑤⑥_ 36. Quando estou a estudar, tento combinar de novas formas as diferentes partes da informação.
- ①②③④⑤⑥_ 37. Tento compreender melhor a matéria, identificando as ideias principais dos textos que leio.
- ①②③④⑤⑥_ 38. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.
- ①②③④⑤⑥_ 39. Faço uma revisão dos trabalhos que escrevo para ver se coloquei o que é esperado.
- ①②③④⑤⑥_ 40. Falto à escola sem uma razão válida.
- ①②③④⑤⑥_ 41. Falto às aulas estando na escola.
- ①②③④⑤⑥_ 42. Perturbo a aula propositadamente.
- ①②③④⑤⑥_ 43. Sou mal-educado(a) com o professor.
- ①②③④⑤⑥_ 44. Agrido fisicamente os meus colegas.
- ①②③④⑤⑥_ 45. Agrido fisicamente os professores.
- ①②③④⑤⑥_ 46. Estou distraído(a) nas aulas.
- ①②③④⑤⑥_ 47. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).
- ①②③④⑤⑥_ 48. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.
- ①②③④⑤⑥_ 49. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).
- ①②③④⑤⑥_ 50. A minha escola é um lugar onde me sinto deslocado(a).
- ①②③④⑤⑥_ 51. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.
- ①②③④⑤⑥_ 52. A minha escola é um lugar onde me sinto só.
- ①②③④⑤⑥_ 53. Quando estou a estudar, sinto-me contente.
- ①②③④⑤⑥_ 54. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.
- ①②③④⑤⑥_ 55. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.
- ①②③④⑤⑥_ 56. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.
- ①②③④⑤⑥_ 57. Escrevo um conjunto de metas para mim próprio(a) em cada dia de trabalho escolar.
- ①②③④⑤⑥_ 58. Penso que, em geral, faço uma boa gestão do meu tempo escolar.
- ①②③④⑤⑥_ 59. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.
- ①②③④⑤⑥_ 60. Durante as aulas, coloco questões aos professores.
- ①②③④⑤⑥_ 61. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.
- ①②③④⑤⑥_ 62. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.
- ①②③④⑤⑥_ 63. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.
- ①②③④⑤⑥_ 64. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.

QUESTIONÁRIO EDEP

No questionário que se segue, todas as frases têm a ver com **o teu comportamento na escola**. Por favor, escreve as tuas respostas de acordo com as instruções dadas anteriormente.

- ①②③④⑤⑥_ 01. Destruo ou estrago intencionalmente o material da escola.
- ①②③④⑤⑥_ 02. Sou obediente aos professores.
- ①②③④⑤⑥_ 03. Falo sem autorização, perturbando as aulas.
- ①②③④⑤⑥_ 04. Digo palavrões na aula.

- ①②③④⑤⑥ _ 05. Venho bêbedo(a) ou drogado(a) para a escola.
- ①②③④⑤⑥ _ 06. Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula.
- ①②③④⑤⑥ _ 07. Esqueço-me de trazer material para as aulas.
- ①②③④⑤⑥ _ 08. Roubo coisas na escola.
- ①②③④⑤⑥ _ 09. Agrido verbalmente os professores.
- ①②③④⑤⑥ _ 10. Sou pontual a chegar às aulas.
- ①②③④⑤⑥ _ 11. Falto às aulas por desinteresse.
- ①②③④⑤⑥ _ 12. Agrido verbalmente os meus colegas.
- ①②③④⑤⑥ _ 13. Ameaço as pessoas na escola.

QUESTIONÁRIO GLOB

Nas frases que se seguem, faz um X apenas num dos espaços em branco;

- O teu pai lida contigo de uma forma: autoritária compreensiva indiferente imprevista (inconstante)
- A tua mãe lida contigo de uma forma: autoritária compreensiva indiferente imprevista (inconstante)
- Consideras-te um(a) aluno(a) criativo(a)? Não Sim | Os teus professores consideram-te criativo(a)? Não Sim
- Consideras-te sobredotado(a)? Não Sim | E os teus professores consideram-te sobredotado(a)? Não Sim
- Os teus professores acham que tens facilidade de aprendizagem? Não Sim
- Os teus professores acham que sentes atração pelo trabalho difícil? Não Sim
- Costumas ver muito a televisão? Não Sim | Gostas de ver filmes agressivos na TV? Não Sim
- Os teus pais estão separados ou divorciados? Não Sim
- O teu pai está desempregado? Não Sim | A tua mãe está desempregada? Não Sim
- Até que ano de escolaridade pretendes estudar? ____
- Que profissão gostarias de vir a ter? _____
- Qual é a tua nacionalidade? _____ E a do teu pai? _____ E a da tua mãe? _____
- Qual é a tua religião? _____

O NOSSO MUITO OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO