



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E TRABALHO

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL**

**Imagem da escola e
ocorrência de maus-tratos entre pares**

**Dissertação orientada por: Professora Doutora Maria da Conceição Alves-
Pinto**

Mestranda: Graça Maria Rocha Fernandes

**PORTO
2010**

INDICE

AGRADECIMENTOS	7
RESUMO	8
ABSTRACT	9
INTRODUÇÃO GERAL	10
PARTE I - PROBLEMÁTICA DO ESTUDO	12
A SOCIALIZAÇÃO: PROCESSO MULTIFACETADO	13
1 INTRODUÇÃO	13
2 A SOCIALIZAÇÃO NA SOCIEDADE ACTUAL	15
3 A SOCIALIZAÇÃO NUMA ESCOLA PARA TODOS.....	18
4 O ALUNO: ACTOR COM LÓGICAS DE ACÇÃO	22
5 DAS RESPOSTAS ESTRATÉGICAS DO ALUNO AO INSUCESSO E À EXCLUSÃO	24
6 FORMAS DE PARTICIPAÇÃO NA DINÂMICA ESCOLAR.....	25
CONCLUSÃO.....	27
CLIMA DE ESCOLA.....	29
1 INTRODUÇÃO	29
2 CONCEITO DE CLIMA	31
3 DIMENSÕES DO CLIMA	32
4 OS EFEITOS DO CLIMA NA ESCOLA	36
5 O CLIMA ESCOLAR COMO FACTOR DE RISCO NA CONSTRUÇÃO DA VIOLÊNCIA	39
CONCLUSÃO.....	41
VIOLÊNCIA NA/DA ESCOLA: MAUS-TRATOS/BULLYING EXPRESSÃO PARTICULAR DESSA VIOLÊNCIA.....	42
1 INTRODUÇÃO	42
2 CLARIFICAÇÃO DO CONCEITO DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA	44
3 PERSPECTIVAS DIFERENTES NA INVESTIGAÇÃO SOBRE A VIOLÊNCIA NA ESCOLA	49
4 COMPREENDER A VIOLÊNCIA EM MEIO ESCOLAR: A ABORDAGEM ATRAVÉS DE FACTORES DE RISCO.....	51
5 OS FACTORES DE RISCO ESCOLARES.....	52
6 DA PERTURBAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE PARES AO BULLYING.....	54

7	VIOLÊNCIA EM CONTEXTO ESCOLAR: MAUS-TRATOS ENTRE PARES/BULLYING	57
7.1	Tipos de maus-tratos entre pares	60
7.1.1	Maus-tratos directos e físicos.....	60
7.1.2	Maus-tratos directos e verbais.....	61
7.1.3	Maus-tratos indirectos.....	61
7.2	Características das vítimas e dos agressores	62
8	INDICADORES DE QUE A CRIANÇA/JOVEM ESTÁ A SER ALVO DE BULLYING.....	64
9	OS TEMPOS DE INTERVALOS ESCOLARES E OS ESPAÇOS DE RECREIO.....	65
10	INVESTIGAÇÕES NACIONAIS	68
	CONCLUSÃO.....	71
	PARTE II - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO	73
1	INTRODUÇÃO	74
2	A METODOLOGIA DO ESTUDO.....	75
2.1	O instrumento de recolha de dados	75
2.2	Recolha e tratamento das respostas	77
2.3	A amostra do estudo.....	77
2.3.1	Características individuais	78
2.3.2	Características escolares	79
2.3.3	Características familiares.....	80
3	IMAGEM DOS ALUNOS SOBRE A ESCOLA.....	82
3.1	Relação entre pares	82
3.1.1	Relação entre pares: indicadores parcelares.....	83
3.1.2	Relação entre pares: indicador agregado.....	84
3.1.3	Variações da relação entre pares com as características dos respondentes	85
3.2	Relação com os professores.....	89
3.2.1	Relação com os professores: indicadores parcelares.....	90
3.2.2	Relação com os professores: indicador agregado.....	90
3.2.3	Variações da relação com os professores com as características da amostra	91
3.3	Relação com os funcionários.....	94
3.3.1	Relação com os funcionários: indicadores parcelares	95
3.3.2	Relação com os funcionários: indicador agregado.....	96
3.3.3	Variações da relação com os funcionários com as características dos respondentes.....	97
3.4	A escola e o bem-estar dos alunos.....	99
3.4.1	A escola e o bem-estar dos alunos: indicadores parcelares	100
3.4.2	A escola e o bem-estar dos alunos: indicador agregado.....	100
3.4.3	Variações da escola e o bem-estar dos alunos com as características dos respondentes	101
3.5	Imagem das actividades escolares	103

3.5.1	Imagem das actividades escolares: indicadores parcelares	103
3.5.2	Imagem das actividades escolares: indicador agregado	104
3.5.3	Variações da imagem das actividades escolares com as características dos respondentes	104
3.6	Imagem da supervisão nos intervalos	109
3.6.1	Imagem da supervisão nos intervalos: indicadores parcelares	110
3.6.2	Imagem da supervisão nos intervalos: indicador agregado	111
3.6.3	Variações da imagem da supervisão nos intervalos com as características dos respondentes 111	
4	LIGAÇÃO À ESCOLA.....	114
4.1	Convívio escolar	114
4.1.1	Convívio escolar: indicadores parcelares	114
4.1.2	Convívio escolar: indicador agregado	115
4.1.3	Variações do convívio escolar com as características dos respondentes	116
4.2	Sentido da aprendizagem escolar	119
4.2.1	Sentido da aprendizagem escolar: indicadores parcelares	119
4.2.2	Sentido da aprendizagem escolar: indicador agregado	120
4.2.3	Variações do sentido da aprendizagem escolar com as características dos respondentes	121
4.3	Sentimento de Segurança	124
4.3.1	Sentimento de segurança: indicadores parcelares	124
4.3.2	Sentimento de segurança: indicador agregado	125
4.3.3	Variações do sentimento de segurança com as características dos respondentes	126
4.4	Oferta da escola	129
4.4.1	Oferta da escola: indicadores parcelares	129
4.4.2	Oferta da escola: indicador agregado	130
4.4.3	Variações da oferta da escola com as características dos respondentes	130
4.5	Relações de amizade	132
4.5.1	Relações de amizade: indicadores parcelares	132
4.5.2	Relações de amizade: indicador agregado	133
4.5.3	Variações das Relações de amizade com as características dos respondentes	134
5	EXPERIÊNCIA ESCOLAR FORA DAS AULAS.....	137
5.1	Experiência escolar em geral	138
5.1.1	Experiência escolar em geral: indicadores parcelares	138
5.1.2	Experiência escolar em geral: indicador agregado	140
5.1.3	Variações da experiência escolar em geral com as características dos respondentes	141
5.2	Satisfação nos intervalos	145
5.2.1	Satisfação nos intervalos: indicadores parcelares	146
5.2.2	Satisfação nos intervalos: indicador agregado	147
5.2.3	Variações da satisfação nos intervalos com as características dos respondentes.....	148
5.3	Relacionamento entre pares nos intervalos	152
5.3.1	Relacionamento entre pares nos intervalos: indicadores parcelares	153
5.3.2	Relacionamento entre pares nos intervalos: indicador agregado.....	154

5.3.3	Variações relacionamento entre pares nos intervalos.....	154
5.4	Relacionamento com os adultos nos intervalos	157
5.4.1	Relacionamento com os adultos nos intervalos: indicadores parcelares	157
5.4.2	Relacionamento com os adultos nos intervalos: indicador agregado	158
5.4.3	Variações do relacionamento com os adultos nos intervalos com as características dos respondentes.....	159
5.5	Participação nos jogos	161
5.5.1	Participação nos jogos: indicadores parcelares	162
5.5.2	Participação nos jogos: indicador agregado	163
5.5.3	Variações da participação nos jogos	164
5.5.4	Participação nos jogos segundo a idade	164
6	OS MAUS-TRATOS ENTRE PARES	166
6.1	Agressões físicas.....	167
6.1.1	Agressões físicas: indicadores parcelares	168
6.1.2	Agressões físicas: indicador agregado	169
6.1.3	Variações de agressões físicas pelas características dos respondentes.....	170
6.1.4	Agressões físicas e imagem que os alunos têm sobre a escola.....	172
6.1.5	Agressões físicas e ligação à escola.....	176
6.1.6	Agressões físicas e experiência escolar fora das aulas	178
6.2	Agressões verbais.....	181
6.2.1	Agressões verbais: indicadores parcelares	182
6.2.2	Agressões verbais: indicador agregado	183
6.2.3	Variações das agressões verbais com as características dos respondentes.....	184
6.2.4	Agressões verbais e imagem que os alunos têm sobre a escola	185
6.2.5	Agressões verbais e ligação à escola.....	188
6.2.6	Agressões verbais e experiência escolar fora das aulas.....	190
6.3	Segregação.....	191
6.3.1	Segregação: indicadores parcelares.....	192
6.3.2	Segregação: indicador agregado	193
6.3.3	Variações de segregação pelas características dos respondentes.....	194
6.3.4	Segregação e imagem que os alunos têm da escola	195
6.3.5	Segregação e ligação à escola	199
6.3.6	Segregação e experiência escolar fora das aulas	201
6.4	Prepotência.....	204
6.4.1	Prepotência: indicadores parcelares	204
6.4.2	Prepotência: indicador agregado	205
6.4.3	Variações da prepotência pelas características dos respondentes.....	206
6.4.4	Prepotência e imagem que os alunos têm da escola	207
6.4.5	Prepotência e ligação à escola.....	209
6.4.6	Prepotência e experiência escolar fora das aulas.....	209
6.5	Transgressão de regras	211

6.5.1	Transgressão de regras: indicadores parcelares.....	211
6.5.2	Transgressão de regras: indicador agregado	213
6.5.3	Variações da transgressão de regras pelas características dos respondentes	213
6.5.4	Transgressão de regras e imagem que os alunos têm da escola	215
6.5.5	Transgressão de regras e ligação à escola	217
6.5.6	Transgressão de regras e experiência escolar.....	218
6.6	Roubo/danificação de pertences	220
6.6.1	Roubo/danificação de pertences: indicadores parcelares	220
6.6.2	Roubo/danificação de pertences: indicador agregado	221
6.6.3	Variações do roubo/danificação de pertences pelas características dos respondentes.....	222
6.6.4	Roubo/danificação de pertences e imagem que os alunos têm da escola	223
6.6.5	Roubo/danificação de pertences e ligação à escola.....	227
6.6.6	Roubo/danificação de pertences e experiência escolar.....	228
	SÍNTESE.....	230
	CONCLUSÕES.....	238
	ANEXOS.....	240
	BIBLIOGRAFIA	252

Agradecimentos

Ao concluir esta dissertação não posso deixar de ter uma palavra de agradecimento para todos quantos me ajudaram e colaboraram comigo na sua realização.

Em primeiro lugar, o meu maior e profundo agradecimento para a Professora Doutora Maria da Conceição Alves-Pinto pela orientação dispensada, nomeadamente no rigor que sempre me exigiu no decorrer da investigação, a crítica construtiva com que me confrontou nos momentos mais decisivos da elaboração desta dissertação, pela sua disponibilidade e atenção.

Uma palavra de agradecimento para as Professoras Doutoradas Manuela Teixeira e Paula Borges pelo entusiasmo, força e fé que sempre transmitiram com verdadeira sabedoria.

A todos os professores do Mestrado que contribuíram para a concretização do mesmo.

Às Directoras da Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos e Escola Secundária com 3.º Ciclo de Sever do Vouga e Directores de Turma pela disponibilidade demonstrada na aplicação dos questionários aos alunos.

Aos alunos daquelas escolas pela sua participação no preenchimento dos questionários.

Uma palavra de agradecimento aos meus colegas de turma do Mestrado: Victor, João, Luís, Alexandra, Dina, Margarida, Ana Vera, Ana, Celeste e Georgina, pela camaradagem, espírito de grupo, pelas palavras de incentivo que sempre dispensavam, pela amizade.

E para finalizar, as minhas palavras são para as minhas filhas Ana e Maria que souberam sempre esperar pela minha atenção que às vezes tardava.

A todos um bem haja!

RESUMO

Os maus-tratos entre pares são um tipo particular de violência que ocorre entre os alunos na escola, no quadro das inter-relações que são estabelecidas e que fazem parte do seu processo de socialização. Por ser um fenómeno decorrente das relações que se estabelecem no quadro das interações entre os alunos, no espaço escolar, é nesta que deve ser estudado nas suas várias dimensões. O estudo deste fenómeno revela-se fundamental pelas repercussões que desencadeia a nível pessoal e a nível do próprio clima que se vive na escola.

Com este estudo pretendemos conhecer a imagem que os alunos têm da escola e se está relacionada com a ocorrência de maus-tratos.

Os resultados obtidos na nossa investigação vão no sentido de que, um clima positivo geral vivido na escola pelos alunos, o sentimento de que fazem parte da escola, que se identificam com ela, através da sua ligação e uma experiência escolar positiva, influenciam uma menor frequência com que são observados comportamentos de maus-tratos entre pares.

Palavras-chave: escola, socialização, clima, experiência escolar, ligação à escola, maus-tratos entre pares

ABSTRACT

Bullying is a particular kind of school violence that occurs among students in the frame of interrelations that are established and that are part of their socialization process. Due to the fact that it is a phenomenon that comes from the relations established in the frame of interaction between students, at school, it's here that it must be studied in several of its dimensions. The study of this phenomenon has shown itself crucial for the repercussions it starts at the personal level and at the level of the environment experienced at school.

With this study we intend to know the image the students have from school and if it is related with their experience of bullying.

The results of our investigation show a general positive climate at school experienced by students, the feeling that they are part of the school, that they identify themselves with it through their connection and a positive school experience, influence a minor frequency that bullying behaviours among students are observed.

Key words: school, socialization, climate, school experience, connection to school, bullying.

INTRODUÇÃO GERAL

Este trabalho de investigação com o tema “*A imagem da escola e a ocorrência de maus-tratos entre pares*” obedece à seguinte estrutura:

PARTE I – PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

Nesta parte serão apresentadas algumas conceptualizações teóricas as quais são resultado das leituras de vários autores sobre a presente problemática. Esta parte contém as seguintes abordagens temáticas:

– A socialização: processo multifacetado

Neste ponto será abordado o conceito de socialização, numa perspectiva mais actual, a da experiência do indivíduo plural, em contextos heterogéneos, onde articula lógicas de acção estruturantes da socialização escolar, a qual circunscrita numa escola de massas, que falha na sua missão de ser para todos e que abre caminho para que os alunos desenvolvam algumas estratégias de actuação defensivas.

– Clima de escola

Neste ponto serão apresentadas algumas definições conceptuais de Clima e as dimensões a partir das quais é possível estudá-lo. E porque a perspectiva de um bom clima na escola é fundamental a vários níveis, também serão objecto de estudo os efeitos do clima, incidindo particularmente na sua influência a nível da violência.

– Violência na/da escola: maus-tratos/*bullying* expressão particular dessa violência

Neste ponto, iremos fazer uma abordagem a uma forma particular de violência na escola, os maus-tratos entre os alunos (um entre os vários vocábulos utilizados na Língua Portuguesa), ou *bullying* (expressão utilizada na Língua Inglesa). A fim de contextualizar o fenómeno, faremos uma breve incursão sobre a violência na/da escola, as perspectivas pelas quais é estudado o fenómeno de violência escolar e a sua abordagem através de factores de risco. E porque o *bullying* ocorre tendencialmente nos espaços de recreios da escola, este assunto também será alvo de abordagem. Por último

faremos uma breve alusão às possíveis causas e apresentaremos algumas conclusões de estudos realizados a nível nacional.

PARTE II – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Na segunda parte serão apresentados os resultados de um inquérito por questionário realizado em 2009, junto de 625 alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, cujos dados recolhidos nesse questionário foram objecto de análise quantitativa.

Com o questionário, procurámos conhecer a imagem que os alunos têm da escola e se está relacionada com a ocorrência de maus-tratos.

Foram estudadas as relações interpessoais que são estabelecidas entre os diferentes actores escolares, a imagem que os alunos têm das componentes do funcionamento da escola, designadamente a supervisão dos intervalos e o bem-estar dos alunos; as componentes pelas quais os alunos se sentem ligados à escola, o sentido das aprendizagens escolares, a oferta da escola em termos de recursos, o sentimento de amizade entre colegas e professores, o sentimento de segurança e o convívio escolar.

Foi ainda estudada a experiência escolar vivida e sentida pelos alunos, através da sua postura nas aulas em face do trabalho escolar e problemas disciplinares, da satisfação com os intervalos da escola, os comportamentos adoptados nesses contextos, de relacionamento, ou de evitamento pela procura de autoprotecção e das formas de participação em situação de jogo com os pares.

Foi também analisada a frequência com que ocorrem os comportamentos de maus-tratos entre pares, desde as agressões físicas, verbais, segregação, prepotência, transgressão de regras, danificação e ou roubo de pertences, observados pelos próprios alunos.

PARTE I - PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

A SOCIALIZAÇÃO: PROCESSO MULTIFACETADO

1 Introdução

A sociedade contemporânea em que vivemos é marcada por mudanças que afectam todo um contexto social, económico, cultural e político. Mudanças de paradigmas e de valores que implicam necessariamente uma readaptação reiterada do indivíduo ao seu meio. Frente a tantas mudanças, que não deixam de interferir nos afectos e nos comportamentos, o indivíduo em sua unicidade e a própria colectividade têm sentido os efeitos desses impactos. A escola não escapa a estas mudanças e cada vez mais é fundamental debruçarmo-nos sobre estas questões, de as problematizarmos, a fim de melhor compreendermos os fenómenos sociais e culturais que cercam e invadem a vida escolar em geral e afectam os alunos em particular.

O tema da socialização tem sido objecto de muitos trabalhos que sugerem várias perspectivas de análise, consoante o paradigma sociológico no qual os autores se inscrevem. A atenção para a problemática da socialização escolar é relativamente recente, e veio colocar no centro das análises as interacções entre os actores, respectivos contextos, estratégias, experiências escolares e ainda processos de aprofundamento ou atenuação de desigualdades.

Procurando aprofundar a complexidade desta problemática, estruturámos o presente capítulo procurando abordar diferentes aspectos em que ela se desdobra.

A partir das contribuições de BERGER e LUCKMANN e numa linha teórica mais contemporânea surgem autores como DUBET e LAHIRE que de formas complementares salientam a necessidade de compreender a importância da experiência do sujeito no actual contexto plural e diversificado. Os contributos destes autores seguem uma linha de reflexão centrada na experiência social dos indivíduos através da

conjugação de lógicas de acção. O indivíduo vive, num universo com dimensões culturais diversificadas e heterogéneas, e por isso pode ser visto como o produto das múltiplas experiências socializadoras que fazem dele um homem plural (cfr. Lahire, 2003, p. 42). E a compreensão da socialização na sociedade contemporânea tem de atender a esta realidade do homem plural.

E a socialização escolar é a primeira socialização secundária que consiste num processo que se constrói a partir das várias interacções que os alunos, irão viver durante o período que irão permanecer na escola.

A escola é uma instituição que à partida deverá assegurar a socialização, a respectiva distribuição de papéis e competências e a educação. A estas funções correspondem lógicas de acção que surgem com níveis diversos de familiaridade para os alunos dos diversos grupos sócio-culturais. Daqui decorrem diferenças de capacidade de decodificar e interpretar as regras e os códigos de interacção escolar as quais rapidamente se consolidam em desigualdades escolares.

Perante as adversidades do sistema educativo e da escola como ela se apresenta, ainda muito selectiva, os alunos deparam-se com dificuldades e para as ultrapassar desenvolvem estratégias de sobrevivência ou, contrariamente, desenvolvem comportamentos de auto-exclusão; ou ainda, a escola inconscientemente, irá desenvolver mecanismos de exclusão.

No quadro da sua experiência escolar, os alunos desenvolvem comportamentos estratégicos a nível da acção na escola, os quais se revestem de variadas formas consoante a sua modalidade de expressão. Tendo por base uma tipologia de ALVES-PINTO (1995), os alunos assumem várias formas de estar na escola: convergência, divergência, apatia e o abandono.

2 A Socialização na sociedade actual

O conceito de socialização tem sido alvo de várias concepções. GIMENO (2001, p. 60), refere-se a este conceito como “(...) um processo através do qual o indivíduo interioriza as normas do seu meio sociocultural, se integra e adapta à sociedade convertendo-se num membro da mesma e sendo capaz de desempenhar funções que satisfaçam as suas expectativas.”

O homem não vive isolado, é parte integrante da sociedade a qual “(...) existe quando os indivíduos entram em interacção” e isto poderá ser designado por Socialização (ALVES-PINTO, 2001, p. 23). É nesta perspectiva interaccionista que se compreende o cerne da socialização, isto é, o indivíduo ao interagir na sociedade, irá interiorizar, subjectivar, objectivar e, dessa forma ser um ser social capaz de modificar o meio em que vive no intuito de responder às suas necessidades.

No processo de socialização não faz sentido dizer-se que o processo é unilateral; o indivíduo socializa-se não somente recebendo valores, regras e normas. Na socialização há lugar para a participação activa do indivíduo, “devolvendo” à sociedade algo que reconstruiu. “Com efeito, na socialização não há uma transmissão mecânica nem de mensagens, nem de valores, mas antes uma reconstrução do significado das coisas por quem, nos processos de interacção que vive, se vai socializando e, por isso mesmo, desenvolvendo representações do mundo, desses sistemas de interacção em que participa e de si próprio” (Percheron, citado por ALVES-PINTO, o.c., p. 24).

Nos primeiros anos de vida da criança, a família é o agente socializador por excelência que irá exercer durante ainda um longo período a sua função. “A família influi na socialização de um modo directo, embora muitas vezes de uma forma espontânea, nem intencional, nem formal, nem plenamente consciente, e actuando sempre de forma indirecta, como filtro de outros agentes socializantes” (GIMENO, o.c., p. 61).

Para compreender o processo de socialização foram fundamentais os contributos de BERGER e LUCKMAN. Para estes autores o processo de socialização é entendido a partir de dois estádios, sendo o primeiro o que “(...) ocorre no início de vida de cada ser humano, etapa em que se dá a introdução ao universo dos significados e das interacções” e o segundo ocorre posteriormente, a partir do momento em que o indivíduo ingressa em mundos institucionais. Estamos perante o que se designa por socialização primária e socialização secundária (Alves-Pinto, 2003, p. 25).

A partir do contributo fundamental de BERGER e LUCKMANN a socialização, vista numa perspectiva de construção social da realidade, implica reconhecer “uma participação activa do indivíduo nas instâncias socializadoras, conferindo-lhe maior autonomia e liberdade reflexiva, (...) com capacidade para dialogar, questionar e escolher um universo de relações, bem como os valores que constituem esse universo” (SETTON, 2005, p. 341).

Com as mudanças que se verificam na sociedade actual, caracterizada por um universo cultural plural e diversificado, e retomando as contribuições de Berger e Luckmann, que centralizavam a socialização dos indivíduos a partir das relações de interdependência entre aqueles e a sociedade, é necessário a incorporação também da especificidade do momento cultural moderno, identificado com a presença de uma maior diversidade de experiências e referências identitárias e pela heterogeneidade dos espaços em que se produz e se trocam informações, saberes e competências (SETTON, 2005, p. 342).

Sensíveis à problemática da socialização no mundo actual, F. Dubet e B. Lahire contribuem para explicitar uma nova abordagem das experiências de socialização vividas na sociedade contemporânea.

F. Dubet, na sua obra *Sociologia da Experiência* (1994), reflecte sobre o enfraquecimento das ideias clássicas, sugerindo a noção de *experiência social* como uma maneira de construir o mundo, ancorada numa heterogeneidade de princípios de acção, numa

pluralidade de experiências socializadoras. Na perspectiva deste autor cada experiência social resulta da combinação de três lógicas de acção: a integração, a estratégia e a subjectivação. Cada actor, individual ou colectivo, adopta necessariamente estes três registos de acção que definem simultaneamente uma orientação individual e uma maneira de conceber as relações com os outros (o.c., p. 113).

Não muito afastado das ideias de F. Dubet, anda B. Lahire. No livro, *O homem plural* (2001), sugere que o indivíduo (actor), ao viver em quadros de socialização diferenciados e não equivalentes (família, escola, grupo de pares, instituições sociais, grupos profissionais...), onde há lugar para hábitos e esquemas de acção heterogéneos e mesmo contraditórios, irá incorporar uma pluralidade de experiências socializadoras que variam conforme o contexto social no qual ele será levado a evoluir. Esta heterogeneidade das experiências socializadoras não são sistematicamente compatíveis. Os actores saltam a cada instante de uma interacção para outra, de um universo social para outro, de um domínio de existência para outro sem um sentimento de continuidade (ibid., p. 40).

Em face do que ficou exposto, é possível afirmar que B. Lahire e F. Dubet consideram que a sociedade contemporânea se caracteriza pela heterogeneidade de princípios de acção, concepção contrária ao posicionamento clássico que, *grosso modo*, concebia o processo de socialização como a função de transformar valores e normas sociais, com os quais o indivíduo se irá identificar e assumir papéis na sociedade, muito enraizados no que lhe foi transmitido. O indivíduo porque vive numa sociedade de contextos diversificados e plurais, não constrói somente, a sua identidade social e individual a partir de um processo passivo de interiorização de papéis propostos pelas instituições, mas também há lugar para a “articulação e negociação constante entre valores e referências institucionais diferenciados” e o indivíduo e a sua experiência (SETTON, o.c., p. 345).

A experiência do indivíduo vai-se construindo na sua relação com a sociedade que é heterogénea e diversificada em contextos, tantos quantos as suas vivências em

instituições sociais e culturais permitem. Não é um processo inacabado e tão pouco linear. As experiências de cada indivíduo “serão sempre apropriadas e experimentadas de forma particular e singular, pois estão continuamente sujeitas aos condicionamentos sociais e às trajetórias individuais ou de grupos”, circunscritos a um determinado tempo e espaço (ibid., p. 347).

3 A socialização numa escola para todos

A pertinência deste tema não dispensa que façamos uma incursão à abordagem apresentada por ALVES-PINTO (2008, p. 22-24), acerca das três ideias que caracterizam a socialização: a multi-direccionalidade da socialização, a pluralidade do universo cultural e o referencial de atribuição de sentido aos comportamentos e às interacções. Relativamente à primeira característica, a mesma rejeita a ideia de que a socialização ocorre numa única direcção, tendo um carácter multi-direccional entre socializadores e socializados, os quais “(...) partilham expectativas recíprocas de interacção subjacentes a normas, regras, valores e atitudes”. Neste processo dinâmico, os indivíduos irão viver quadros de socialização diversificados, contextualizados em universos culturais heterogéneos. Estamos perante a perspectiva da socialização que acontece numa pluralidade de universos culturais. Neste quadro socializante, os socializados vão construindo redes de relações e sentidos de pertença que irão conduzir a processos de identificação, podendo levar à construção do seu próprio referencial.

Do que ficou exposto e reportando-nos à escola, entendida como um “quadro de socializações variadas” (ALVES-PINTO, 1995, p. 113), os alunos irão desenvolver interacções que estabelecem com os outros significativos, uns adultos (professores e outros profissionais de educação) e outros colegas, vivendo “processos específicos de socialização e construção de imagens de si próprios, da escola e da sua forma de estar na escola” (ibid, p. 142).

A socialização escolar caracteriza-se por uma grande complexidade que decorre de múltiplos aspectos, nomeadamente da diversidade de tempos e contextos em que acontece. É uma socialização secundária particular que ocorre quando a criança ingressa na escola. Na sociedade actual, caracterizada por várias mudanças operadas a nível do ingresso da mulher no mundo do trabalho, democratização do ensino e o prolongamento da escolaridade, “(...) a escola é uma instância de socialização secundária cada vez mais universal e com períodos cada vez mais longos” (ALVES-PINTO, 2001, p. 24). De facto, actualmente, as crianças e os jovens passam muito tempo da sua infância e adolescência em instituições escolares (escola, centros onde se oferecem actividades de tempos livres, de actividades de enriquecimento curricular).

Quando a criança entra para a escola depara-se com linguagens simbólicas diferentes das do universo familiar, pelo que terá de as interpretar sob a perspectiva que conhece. Se o universo escolar for bastante diferente do universo familiar, a criança deparar-se-á com dificuldades na interpretação das tais imagens simbólicas. Estamos de acordo com ALVES-PINTO, (2003, p. 37) quando afirma que “a socialização escolar é um processo que permite aos alunos integrarem-se na escola, e deve-se ser visto numa perspectiva dinâmica e contextualizada em relação ao tempo, ao espaço e a outras “agências” socializadoras anteriores (família) ou contemporâneas”.

Na escola, as crianças irão conhecer outras crianças e outros adultos e nesta relação com os “outros significativos” que estes poderão ser “adoptados” por se tratarem de uma referência. Para o aluno, os “outros significativos” poderão vir a ser determinantes na construção da sua identidade por terem constituído pessoas que marcaram o seu percurso escolar. Contudo, poderá acontecer que os “outros significativos”, que assumem papéis determinantes na construção da identidade do aluno, pertençam a sistemas exteriores à escola, por vezes partilhando sistemas de referência e de valores contraditórios com o sistema de referência escolar. Contudo, sabemos que dentro da

própria escola, existem sistemas organizados que não perfilam pelas regras e valores instituídos, assumindo-se também como contraditórios ao sistema escolar. Em situações destas, “ (...) o sucesso da socialização tem muitas hipóteses de estar seriamente comprometido” (ibid., p. 39).

Ao longo da socialização escolar, as crianças e jovens vão construindo a sua identidade psicossocial, a qual depende da forma como se vêem a si próprios no “entrosamento entre as imagens que recebem dos outros significativos e as interacções daí ocorrem (ou não)” (ibidem).

Nem sempre a escola consegue oferecer com sucesso um quadro de socialização que favoreça o desenvolvimento social dos jovens. ALVES-PINTO e FORMOSINHO (1985) empreenderam um estudo acerca do conceito de alienação na escola, o qual consideraram relevante para a compreensão da socialização escolar. As autoras consideram a abordagem da alienação como aspecto concreto da socialização e do sucesso/insucesso da e na escola, partindo de um conjunto de hipóteses que se apoiam quer na continuidade/descontinuidade simbólica entre o universo familiar e o universo escolar, quer na compreensão da lógica de sobrevivência escolar, quer na perspectiva psicológica do desenvolvimento dos jovens escolarizados. A escola é o contexto de socialização que explicitamente é proposto aos jovens e estes revelam níveis expressamente elevados de alienação escolar. Os dados do estudo permitem concluir que a alienação na escola é relevante para a compreensão da problemática da socialização dos jovens (ibid., pp. 1044-1048).

Na actual escola, numa sociedade democrática, que reclama uma escola para todos, encontramos crianças e jovens vindos de diferentes meios e grupos sociais. É impossível à escola adoptar um modelo único de socialização escolar, tendo em conta que as crianças e os jovens são portadores de quadros de socializações familiares diferentes.

Envolvida de um grande esforço, a escola tenta adoptar um modelo de socialização escolar, respeitando a diversidade de experiências sociais e familiares dos alunos, contudo não devendo esquecer que estas vivências traduzem-se na prática em expectativas e possibilidades diferentes.

Essa diversidade de experiências de socialização é analisada por LAHIRE (o.c., p.17) que partiu da teoria da prática e do *habitus* desenvolvida por Pierre Bourdieu e propôs um projecto sobre o actor plural e a pluralidade das lógicas de acção. Porque as pessoas não ocupam contextos sociais de disposições idênticas ou semelhantes, desempenhando diferentes papéis (como filhos, como alunos, como membros de instituições sociais), irão viver experiências variadas, diferentes e, por vezes, contraditórias. Um actor plural é, portanto, o produto da experiência, muitas vezes precoce, de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos. Ele participou ao longo da sua trajetória, ou simultaneamente ao longo de um mesmo período de tempo, em universos sociais variados, ocupando neles posições diferentes (ibid., p. 46).

A família é por excelência uma referência no processo de socialização, mas também é, ou deverá ser a ponte de ligação com a escola. No processo da socialização escolar, a família detém um papel fundamental tendo em conta que se assume como agente facilitador quando escola e família adoptam um sistema de convergência nos seus objectivos. Uma socialização escolar bem sucedida depende em grande medida das práticas educativas familiares, as quais sendo complexas podem assumir uma grande diversidade de modalidades e abordagens diferentes (cfr., ALVES-PINTO, 2003, p. 44). MONTANDON (2005, p. 488), propõe quatro estilos: o autoritário, quando os pais controlam muito, mas apoiam pouco a criança, tendendo a educar segundo regras que não se discutem; o permissivo, quando aqueles exercem um controle fraco e um apoio forte, e tendem a aceitar os desejos da criança, exigindo pouco dela; e o "*authoritative*", no qual os pais ao mesmo tempo controlam e apoiam seus filhos, fixam-lhes regras a

respeitar mas, simultaneamente, encorajam sua independência, são exigentes e atentos; e um quarto estilo, o não-envolvido ("*uninvolved*"), quando os pais têm uma atitude caracterizada pela indiferença e até pela negligência ou rejeição.

4 O aluno: actor com lógicas de acção

A escola é, para as crianças e para os jovens, um mundo de relações, de oportunidades, de realização pessoal, de construção da identidade, uma experiência em que entram em acção valores, projectos de vida, expectativas. A forma como cada criança ou jovem irá viver e realizar a sua experiência na escola, dependerá do processo de socialização escolar que está em constante criação.

Para DUBET E MARTUCCELLI, (o.c., p. 62) a experiência escolar é definida como o modo pelo qual os actores individuais e colectivos combinam as diversas lógicas de acção que estruturam o mundo escolar. Para os autores, as lógicas de acção – integração, estratégia e subjectivação – correspondem às três funções essenciais do sistema escolar: socialização, distribuição de competências e educação.

Estes autores fazem alusão à capacidade dos alunos para se formarem, não pela aprendizagem de papéis sucessivos que lhes são propostos, mas pela capacidade que têm no domínio das suas experiências escolares sucessivas, as quais constroem o lado subjectivo do sistema escolar (DUBET e MARTUCCELLI, 1996, p. 13).

A escola já não pode ser considerada como uma instituição na perspectiva clássica, em virtude da autonomia crescente das suas variadas funções: função de distribuição, função educativa e função de socialização, as quais distinguem-se, são autónomas e assumem registos diferentes. Esta separação conduz a modalidades particulares da experiência estudantil cujo problema é o da articulação de lógicas de acção muito diferentes (DUBET, 1994, p. 208).

As três lógicas referidas pelo autor, nem sempre coexistem de forma pacífica pelo que o aluno aproveita as fragilidades do sistema, direccionando a sua acção para esquemas de sobrevivência, onde surgem sentimentos de alienação, resistência e desafio para salvar a sua imagem quando demasiado desvalorizada. Contrariamente, há alunos com capacidades crítica e reflexiva, para os quais a experiência escolar é positiva.

Do ponto de vista dos alunos, as três lógicas da experiência escolar podem equacionar-se da seguinte forma: a utilidade do que se estuda, a integração na vida escolar e a realização pessoal (DUBET, o.c., pp. 207-216).

A construção da experiência escolar supõe, por parte dos actores sociais, articulação dessas três ordens de lógica. A experiência escolar apresenta-se como prova na qual os actores, os alunos designadamente, são obrigados a combinar e articular as diversas lógicas de acção. A experiência transforma-se ao longo do tempo sob a influência da idade e da posição escolar. Ao longo do percurso escolar, a natureza e o peso das diversas lógicas de acção se transformam porque os alunos crescem e porque a sua posição na hierarquia escolar não é sempre a mesma. As formas de integração e a disciplina evoluem, o grupo de pares torna-se referência. Ao longo do tempo, a diversidade do sistema e a competição acentuam-se.

A dificuldade em articular as três dimensões da vida estudantil de que nos fala DUBET: o sentido de utilidade dos estudos, a integração na vida escolar e a identificação subjectiva com os estudos – gera um sentimento de tédio que alimenta a tensão e a retirada da vida escolar (LEÃO, o.c., p. 39).

Perante a dificuldade retratada, muitos alunos adoptam condutas não consentâneas com as regras e normas próprias da organização escolar. O que poderá estar em causa é a inadaptação dos alunos às normas, valores e crenças que a escola perfilha, uma escola que desvaloriza as culturas que se afastam de um padrão único tido como o melhor. Estamos perante aquilo que AFONSO (o.c., pp. 44) designa por “insucesso na

socialização escolar” que nada tem a ver com insucesso resultante dos maus resultados escolares, mas com problemas de comportamento que certos alunos adoptam no contexto escolar e, também, fora dele.

5 Das respostas estratégicas do aluno ao insucesso e à exclusão

Muitos jovens e adolescentes durante a sua experiência escolar, vivem sentimentos de insucesso e de fracasso. Como estratégias de defesa contra esses sentimentos, os alunos desenvolvem atitudes de violência ou de retracção. Alguns alunos, antecipando que vão fracassar – ou não tendo a certeza que não terão sucesso – preferem enveredar por estratégias de desinvestimento explícito, pois assim a sua auto-imagem poderá estar mais protegida. Afinal fracassam, não porque não sejam capazes, mas porque não se esforçaram. Fica sempre em aberto a hipótese de que se se tivessem esforçado, poderiam ter conseguido. Outros destroem o jogo de interacção escolar pela violência que aparece como o único meio de recusar a imagem negativa de si, provocada por seu insucesso e sua liberdade. Através da violência os alunos pensam salvar a sua dignidade e a sua imagem perante o grupo de iguais (cfr., DUBET, 2001, p. 17).

Outra dimensão da experiência escolar dos alunos é a exclusão. Numa escola democrática que postula igualdade de oportunidades para todos, igualdade de talentos e potencialidades, estas reivindicações desvanecem-se quando os alunos se sentem ameaçados pela exclusão. Perante esta situação, uma de duas estratégias poderão ser accionadas: o retraimento e o conflito.

O retraimento é uma estratégia utilizada pelos alunos face ao seu insucesso apesar dos seus esforços. Os alunos entregam-se às suas rotinas escolares, preservando “(...) a sua dignidade, a sua auto-estima já que eles próprios contribuem para a sua exclusão”. Os

alunos agem no sentido da auto-exclusão, estratégia que lhes permite salvar uma parte da sua auto-estima, no entanto, somam fracassos. Esta estratégia é vista pelos professores como uma “crise na motivação”. Os alunos adoptam comportamentos que “(...) só fazem antecipar os seus destinos, (...) excluem-se subjectivamente antes de o serem objectivamente” (ibid., pp. 41-42).

Uma outra forma de os alunos responderem às tensões estruturais do sistema é a estratégia do conflito. O conflito entendido como uma forma de violência escolar. Esta violência pode ser vista na perspectiva da violência exterior que entra na escola, na sequência das desordens e das crises sociais, e a violência da escola perpetuada através das agressões (ibidem).

Os comportamentos desencadeados pelos alunos face à dificuldade que a escola, enquanto quadro de socialização, apresenta em termos de respostas adequadas, poderão ser revestidos das mais variadas formas de participação.

Entre essas formas de participação, iremos reflectir, em particular, em modalidades de interacção por parte dos alunos, no sistema de relações sociais que estabelecem, muitas vezes encaradas como estratégias defensivas face a um sistema que nem sempre lhes atribui o valor e a atenção merecida.

6 Formas de participação na dinâmica escolar

Como vimos, os alunos no quadro da sua experiência escolar, ameaçados pela exclusão, desenvolvem estratégias que lhes permitem lidar com as barreiras que vão encontrando e de que a escola se socorre de forma manifesta ou latente perante as suas fragilidades e incapacidades, para dar resposta a alunos que apresentam dificuldades perante uma escola que é meritocrática, que ordena, hierarquiza e classifica os alunos mediante as suas prestações académicas, numa escola que se proclama ser para todos (DUBET,

2003, p. 40). Os alunos mais favorecidos passam por um processo de socialização no qual há lugar para a convergência das suas paixões e interesses e portanto, desenvolvem sentimentos de construção e realização nos estudos. Outros, porém, vivem uma forte dissociação dos seus gostos e dos seus interesses, não percebendo qual a utilidade dos seus estudos, desenvolvendo sentimentos e comportamentos contraditórios à vida escolar. Estes alunos formam-se paralelamente à escola e não se adaptam à vida escolar, retraem-se, desenvolvem condutas ritualistas e não participam no “jogo” das relações e das interações. Neste caso, a escola não forma os alunos, ela os destrói. Os alunos subjectivam-se contra a escola (DUBET, 1998, p. 30).

Sendo a escola um espaço de interacção (TEIXEIRA, 1995, p. 162), nesta perspectiva, as crianças e os jovens criam laços a nível das relações sociais que aí são estabelecidas com os adultos e com os seus pares; onde a afectividade poderá ditar maior ou menor peso nessas relações, maior ou menor vínculo; satisfação ou insatisfação; aceitação; rejeição; enfim, um conjunto de sentimentos que são experimentados, podendo desencadear formas diferentes de ver e de estar na escola. Perante situações de satisfação ou insatisfação sentidas nessa interacção, com base no estudo de Guy Bajoit (1988), que por sua vez, reflecte o trabalho realizado por Albert Hirschman (1970), Alves-Pinto cria uma nova tipologia do comportamento estratégico dos indivíduos a nível da acção na escola. Assim, a participação poderá revestir as formas de participação convergente, participação divergente, participação apática e abandono (ALVES-PINTO, 1995, pp.164-167).

Os actores educativos, neste caso específico, os alunos, não assumem esta ou aquela forma de estar com carácter permanente. Recordando as ideias de F. Dubet e B. Lahire relativamente às experiências vividas pelo indivíduo em contextos diversificados e heterogéneos, ele articula as suas lógicas de acção num tempo e num espaço durante a trajectória da sua vida e da sua existência. A sua forma de estar e de agir diferem

também perante as situações que vão sendo diversificadas e portanto, as formas de participação não têm um carácter imutável. A essência da pluralidade que define um indivíduo revela-se de acordo com a heterogeneidade das situações e tem relação com as suas preferências, os seus interesses e motivações, também elas em constante mudança.

Conclusão

O processo de socialização que permite ao indivíduo integrar a sociedade e nela desempenhar determinado tipo de papéis, decorre ao longo da vida. É um processo inacabado porque o sujeito se confronta, quotidianamente, com a necessidade de se adaptar a novos papéis.

Numa perspectiva mais clássica, a socialização acontece num processo que é visto como mecânico entre sociedade e indivíduo, em que a sociedade se impõe ao indivíduo. Porque o homem está inserido numa pluralidade de universos culturais, a socialização vivida por cada aluno será o produto resultante de vários contextos heterogêneos que fazem do indivíduo em *homem plural* que lhe permite viver experiências socializadoras muito variadas, permitindo-lhe uma melhor adaptação ao mundo cultural e social em constante mudança.

A partir do momento que a criança ingressa na escola, inicia-se um processo de socialização, não querendo dizer que a socialização primária lhe deu lugar, mas que as duas dimensões irão conviver e para que daí resulte sucesso para a criança, deverá existir congruência de atitudes.

A escola, enquanto agente de socialização, oferecerá um quadro de experiências adquiridas nas interações que se vão desenvolvendo num espaço e num tempo. É nesse espaço e nesse tempo que as crianças e jovens constroem a sua identidade.

A socialização escolar, entendida como um processo que se constrói através das interações sociais que se vão desenvolvendo entre todos quantos participam na organização escolar, tendo como referência os contextos culturais onde se inscreve.

No quadro da socialização escolar, os alunos desenvolvem várias lógicas de acção que lhes permitem adaptar-se às exigências de uma escola que nem sempre favorece a inclusão. A construção da experiência escolar supõe que os alunos articulem as três lógicas de acção propostas por DUBET: a estratégia, a integração e a subjectivação.

Quando os alunos não conseguem articular as várias dimensões da vida estudantil poderá redundar em comportamentos adoptados pelos alunos que poderão ser a retirada da vida escolar.

Perante uma escola que não compreende a diversidade cultural dos alunos, o insucesso da socialização escolar poderá ser manifesto e daí resultar por parte dos alunos, a adopção de estratégias subjectivas com o objectivo de sobreviverem às desigualdades e à exclusão.

A escola é um local onde se trocam experiências, onde todos os que aí participam vivem um pouco ou grande parte da sua vida. Por isso, é imprescindível que cada um se sinta parte integrante dela. É no “espaço e tempo da escola” que as crianças e jovens passam por vários quadros de socialização, uns mais marcantes que outros. É neste espaço e neste tempo que os alunos estabelecem relações sociais e desenvolvem estratégias de participação que decorrem das interações vividas. Os alunos adoptam várias formas de estar na escola que vão desde a participação convergente, divergente, apatia e o abandono, como forma extrema de participação.

CLIMA DE ESCOLA

1 Introdução

O desempenho escolar, o comportamento social entre alunos e entre os professores poderão ser resultado das ideias que têm sobre si e das impressões subjectivas do clima da escola que frequentam.

O estudo do clima escolar assume importância, tendo em conta que das organizações escolares fazem parte pessoas, cujos comportamentos são resultado de vários estímulos exteriores, de interesses, de motivações e personalidade dos actores educativos.

O conceito de clima tem sido alvo de diversos estudos pelas razões que se prendem com a sua influência nas organizações empresariais, sociais, em geral, e nas organizações escolares em particular.

Este capítulo será dedicado ao clima na escola, pelo que propomos que se apresente estruturado da seguinte forma:

Conceito de clima - Partindo da literatura específica sobre o tema, apresentaremos algumas conceptualizações de vários autores, as quais ajudarão a compreender o significado do conceito de clima.

Dimensões do clima – Para além de compreendermos o seu significado, importa também perceber a forma como pode ser avaliado, tendo em conta a sua importância na compreensão da vida das organizações, constituindo uma ideia consensual entre os vários autores. Neste ponto apresentaremos algumas dimensões perspectivadas pelos vários autores.

Os efeitos do clima na escola - Sendo o clima um factor que se reveste de grande importância na eficácia das escolas, não poderemos deixar de referir os efeitos que produz. Não pretendemos fazer um estudo exaustivo sobre os efeitos do clima na escola

associados às suas várias componentes e aos vários actores educativos. Neste ponto, centrar-nos-emos nos efeitos que o clima de escola produz nos alunos.

O clima escolar como factor de risco na construção da violência - Um clima negativo na escola poderá constituir factor de ocorrência de comportamentos considerados violentos. Partindo deste pressuposto, iremos fazer referência a alguns autores e respectivas abordagens.

2 Conceito de clima

Alguma da literatura percorrida fornece-nos orientações conducentes à conceptualização do clima de escola. Brunet (1995, p. 138), refere que cada escola tem a sua personalidade própria, que a caracteriza e que formaliza a interligação dos seus participantes, sendo o clima de uma escola multidimensional, com efeitos importantes no processo de avaliação, constituindo ferramenta de mudança. O êxito de novas políticas ou de novas estratégias de desenvolvimento organizacional está estritamente dependente da natureza do clima da escola.

O clima escolar refere-se à qualidade de vida e de comunicação percebido pelos membros uma escola. Pode-se considerar que o clima de uma escola corresponde à sua atmosfera, nas relações sociais e aos valores, atitudes e sentimentos partilhados pelos actores. O clima é uma variável subjectiva relacionada com a percepção que os membros da organização têm de como eles são tratadas e os papéis na relação com os outros (THIÉBAUD, 2005, p. 1).

CORNEJO e REDONDO (2001, p. 14) afirmam que “o clima social escolar é o conjunto de características psicossociais de um centro educativo, determinadas por aqueles factores ou elementos estruturais, pessoais e funcionais da instituição que, integrados num processo dinâmico específico, conferem um estilo peculiar do centro educativo, condicionante, por sua vez dos distintos processos educativos”. Sendo as características psicossociais inerentes aos elementos que fazem parte dessa instituição, o clima escolar pode ser definido como a percepção que têm os distintos actores educativos (alunos, professores e outros profissionais) acerca das relações interpessoais que se estabelecem e o contexto no qual estas interacções ocorrem.

Cada membro do estabelecimento escolar contribui para o clima que nele reina e cada um aprecia-o segundo os seus próprios critérios (idade, educação, aspirações, necessidades e

valores pessoais...). O clima (...) resume as percepções individuais elaboradas a partir dum contexto real comum. (...) O clima psicossocial da escola é definido como o conjunto das percepções e dos sentimentos do indivíduo, quanto ao funcionamento da sua organização GAZIEL (1987, p. 37). Trata-se, portanto, duma avaliação subjectiva deste funcionamento”.

FINLAYSON (1981, pp. 128) associa o clima às percepções dos alunos e dos professores relativamente ao comportamento dos seus pares e dos indivíduos que sobre eles exercem autoridade formal. Estas percepções representam a realidade e a maneira como apreendem a sua escola podendo ser um factor determinante no seu comportamento social na escola.

TEIXEIRA (1995, pp. 165-167), coloca-se na perspectiva de que o clima é “aquilo que os actores organizacionais vêem e sentem da sua organização”, ou seja, as percepções que têm da organização a que pertencem, sendo as percepções influenciadas pelas interacções estabelecidas entre as pessoas. No caso específico da escola, o clima parece influenciar as interacções escolares.

3 Dimensões do clima

Os diversos investigadores que têm desenvolvido trabalhos acerca do clima nas organizações em geral e na escola em particular apontam para a um consenso relativamente à sua importância para a compreensão da vida das organizações.

Contudo, quando pretendem delimitar o seu campo de investigação na avaliação do clima, ao proceder à definição das dimensões que pretendem incluir na investigação, já não se verifica a consensualidade.

Do que temos vindo a expor sobre o conceito de clima, fica claro que não existe um único factor que, por si só, possa determinar o clima de escola e a sua influência na

aprendizagem dos alunos. Existem, portanto, diversas formas de estudar o clima de escola, recorrendo a diversas dimensões.

FINLAYSON (o.c., pp. 122) para compreender as interacções escolares, desenvolveu uma abordagem mais abrangente do clima social da escola, destacando aspectos do comportamento dos alunos, dos professores, dos chefes de departamento e do director nas escolas.

Por isso, tendo por base todos estes aspectos da interacção comportamental daqueles intervenientes no processo educativo, elaborou quatro dimensões sobre as percepções de cada grupo:

- as percepções dos alunos face ao comportamento dos colegas e professores, no que diz respeito à sua satisfação, aceitação de tarefas e imposição/autoridade;
- as percepções dos professores sobre o comportamento dos colegas ao nível da integração, familiaridade, desunião do grupo e entraves em termos de ajuda e problemas administrativos e, por outro lado, percepções sobre a interacção entre os professores e a comunidade, ou seja, nas relações com professores de outras escolas, nas relações com outras instituições e nas relações com os pais;
- as percepções dos professores relativamente ao comportamento dos chefes de departamento, em termos de previsão, interesse pessoal e profissional, burocratismo e compreensão;
- as percepções dos professores quanto ao comportamento do director, no que concerne à tomada de consciência, interesse pessoal pelos professores, espírito de cooperação e compreensão (ibid, pp. 123-129).

JANOSZ et all (1998, pp. 292-294) propõem abordar o clima escolar sob cinco dimensões inter-relacionadas que permitem, cada uma por si, ajudar a compreender os aspectos específicos do clima:

- “Clima relacional”, o qual se refere às relações que são estabelecidas entre os membros de uma organização. “A qualidade do clima relacional é tributária de três factores, designadamente a intensidade das relações interpessoais, o respeito entre os indivíduos e a garantia do apoio dos outros”.
- Clima educativo que “ (...) traduz o valor atribuído à educação” comum aos intervenientes na acção educativa. O clima educativo de qualidade assenta “(...) na percepção da escola como um lugar de verdadeira educação”, que investe no “(...) sucesso e bem-estar dos alunos” e pelo desenvolvimento de uma boa relação, de forma a promover o valor da escolarização e dar sentido às aprendizagens.
- Clima de segurança, refere-se à ordem, a tranquilidade e a confiança entre os actores educativos no seio da escola, essenciais à concentração no desenvolvimento das tarefas escolares.
- Clima de justiça, é um tipo a que os alunos são bastante sensíveis; serve de orientação aos alunos ao nível das atitudes e comportamentos, permitindo-lhes desenvolver “ (...) uma justa apreciação e o reconhecimento dos direitos e dos deveres de cada um; um clima de justiça reconhece-se pela legitimidade e equidade na aplicação das regras”, pelo reconhecimento de que o mérito ou a punição serão atribuídos mais em função dos comportamentos do que referidos à pessoa.
- A dimensão do clima de pertença transcende qualquer das outras na medida em que se constrói a partir de todas as outras características de clima escolar. O sentimento de pertença a uma escola e de ser parte integrante de um grupo percebe-se quando cada um e todos encontram, na relação humana, sentido, segurança, protecção, apoio e reconhecimento dos seus direitos, dos seus esforços e, perante as transgressões às normas, encontram sanções justas. O

sentimento de pertença promove o respeito pela instituição, pelas pessoas que aí interagem e facilita a adesão às normas estabelecidas.

TEIXEIRA (1995, p. 168), no seu estudo realizado junto dos professores, centra-se nos seguintes aspectos da vida da escola:

- apoio recebido por parte da direcção em caso de problemas disciplinares com alunos e relacionamento existente entre os professores e o órgão de direcção da escola;
- o relacionamento entre os professores e o ambiente vivido na sala de professores;
- as relações com o pessoal não docente;
- as relações com os pais;
- as condições de trabalho que a escola proporciona em matéria de disciplina geral da escola, horário de trabalho, equipamentos existentes e incentivos dados à formação contínua de professores.

Em estudos comparativos realizados em vários países da Europa acerca do Clima Escolar, BLAYA et all (2004, pp. 140-141) tiveram em conta as seguintes dimensões:

- relações de amizade entre os alunos;
- a relação dos alunos com os professores;
- a relação dos alunos com funcionários;
- sentimento de insegurança;
- avaliação das aprendizagens;
- as relações entre os adultos (professores, funcionários);
- percepção do ambiente do bairro;
- justiça das punições;
- vitimizações ocorridas;
- lugares da escola que se gostam e se detestam.

Em investigações realizadas no ISET¹, em 2004 e orientadas por TEIXEIRA (2008, p. 89) colocam-se as relações que são estabelecidas e as condições de trabalho como indicadores do clima na escola. Assim, propõem-se quatro dimensões que estiveram na base das investigações:

- relações entre colegas;
- relações com os professores;
- relações com o Director de Turma;
- atitudes face ao trabalho escolar.

Posteriormente, em 2007, TEIXEIRA (ibid, p. 104), inspirando-se nas categorias formuladas por JANOSZ et all propõe também quatro dimensões para conhecer a opinião dos alunos sobre a sua escola:

- relação entre actores;
- apoio recebido nas dificuldades;
- segurança e tranquilidade na escola
- condições de trabalho.

4 Os efeitos do clima na escola

Ao percorrermos a literatura sobre o tema, constatamos que os vários autores que têm estudado os efeitos do clima na escola, associam-nos ao desenvolvimento de

¹ No ISET, nos anos 200 a 2007, foi desenvolvido um conjunto de investigações sobre as relações entre os actores educativos e destes com a escola. Estas investigações ocuparam-se do clima de escola na perspectiva dos professores e alunos e foram orientadas por ALVES-PINTO e TEIXEIRA.

A síntese dos resultados dos resultados das investigações desta temática foi apresentada por TEIXEIRA em 2008 no livro *Alunos na escola - imagens e interações*, ocupando as páginas 79 a 116.

competências cognitivas, emocionais e sociais; à satisfação; à participação na organização; às interações pessoais que nela se estabelecem.

Não pretendemos fazer um estudo exaustivo sobre os efeitos do clima na escola associados aos vários actores educativos, mas centrar-nos-emos nos alunos, dada a problemática do presente estudo visar aquele grupo de actores em particular.

A nível das aprendizagens escolares, o clima influencia variáveis tais como o rendimento escolar, atitudes positivas face ao estudo, o desenvolvimento de competências cognitivas. Por outro lado, a nível da personalidade, o clima influencia o desenvolvimento emocional e social dos alunos e professores. O clima é determinante na qualidade de vida escolar que está associada ao sentimento de bem-estar geral, sentimento de autoconfiança para realizar o trabalho escolar, atitude positiva face à utilidade dos estudos, identificação com a escola, interacção com os pares e com os outros actores da escola (cfr. CORNEJO e REDONDO, o.c., p. 14).

BRUNET (o.c., pp. 132-133), refere algumas dimensões que são influenciadas pelo clima de uma organização: o desenvolvimento pessoal, a aprendizagem, a satisfação e o rendimento. Encontrou uma relação directa e decisiva entre o clima organizacional e a satisfação no rendimento dos actores de uma organização. As principais características do clima que parecem influenciar nitidamente a satisfação são o tipo de relações interpessoais, a ligação que existe no grupo, o grau de implicação na tarefa e o apoio recebido.

A avaliação do clima permite identificar as dimensões que desempenham um papel fundamental na percepção do ambiente, e deste modo, facilita uma maior participação. Por exemplo na escola, a sua eficácia e o sucesso dos alunos são afectados pelo clima organizacional.

São os actores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é. Por isso, é importante compreender a percepção que estes têm da sua atmosfera de trabalho, a fim de se conhecerem os aspectos que influenciam o seu rendimento.

Numa perspectiva dos alunos, JANOSZ et all (o.c., p. 302), referem-se à relação entre o clima e entre o sucesso escolar e a adaptação social. Se um bom clima favorece o sucesso dos alunos e uma boa adaptação social, o contrário também será verdade.

FORGETTE-GIROUX et all (1995, pp. 372-375) a partir de um estudo realizado junto dos alunos, permitiu a identificação de seis dimensões do clima psicossocial na escola percebidos pelos alunos: expectativas dos alunos, valor da amizade, sucesso escolar, valor pessoal, normas e exigências do meio e dos professores.

Os resultados desta pesquisa demonstraram que o clima psicossocial da escola tem um impacto sobre o conceito de si, a autoconfiança e performance escolar.

Na mesma perspectiva conceptual, THIÉBAUD (o.c., p. 6), refere que uma análise cuidadosa do clima da escola permite identificar um conjunto de factores que influenciam significativamente as aprendizagens e a qualidade de vida escolar.

Estaremos em circunstâncias de concluir que existe a ideia consensual acerca do clima e da sua influência nas mais diversas componentes da via escolar, desde as aprendizagens, o sucesso das mesmas, o desenvolvimento de competências, a qualidade das relações, a formação social.

O clima também pode interferir na qualidade das relações entre os vários actores educativos. Há autores que associam o clima ao aparecimento de problemas de ordem comportamental que ocorrem entre alunos e entre alunos e professores, falamos concretamente do surgimento de indisciplina e violência na escola. Vários estudos têm sido feitos a esse nível, designadamente as investigações de Blaya e Debarbieux.

5 O clima escolar como factor de risco na construção da violência

Como tivemos oportunidade de referir, os alunos são sensíveis ao clima da escola e a sua percepção pode não só influenciar o seu desempenho académico como também o seu comportamento e sua adaptação à escola.

A violência na escola é um fenómeno que afecta o clima da escola, estendendo-se às suas várias estruturas e aos actores educativos. Vários autores têm desenvolvido as suas pesquisas a esse nível, estabelecendo uma ligação entre o clima escolar e a violência na escola.

Esta relação decorre de estudos realizados, referidos e corroborados por BLAYA et al (2004) através de investigações realizadas acerca da ligação entre o clima dos estabelecimentos escolares e vitimização entre os alunos. Para esses estudos foram construídos diversos instrumentos de medida, cujas dimensões consideradas colocam em evidência o peso de factores comportamentais no bom ambiente escolar. As dimensões consideradas são a vitimização; as perturbações na sala de aula; o sentimento de insegurança, de respeito, de justiça, a disciplina e a clareza de regras entre alunos e docentes; a supervisão pelos adultos de determinados lugares; a violência experienciada; violência praticada; a qualidade das relações entre alunos, professores, entre professores e alunos e entre alunos e adultos não docentes. O clima escolar é um elemento essencial do bom funcionamento da escola, quando é negativo pode representar um factor de risco da qualidade de vida escolar, contribuindo para o sentimento de mal-estar e favorecer o aparecimento da violência. O mundo escolar é mais frequentemente palco de pequenas desordens, de tumultos, de recusas em cooperar, de insolência, de indelicadezas, de palavras ofensivas e de humilhações do que de delitos qualificáveis em termos penais.

A repetição dessas desordens e a impunidade dos seus autores contribuem para a degradação do clima escolar (BLAYA, o.c., pp. 18-23).

De acordo com JANOSZ et all (o.c., p. 299), o clima poderá ter influência a nível da experiência escolar dos alunos. Sob este prisma, o autor faz a distinção entre a escolarização, o qual aponta para aspectos como a motivação, a indisciplina e o rendimento escolar; e a socialização que integra aspectos relativos à convivência e à antecipação das expectativas recíprocas, estando-lhe associados problemas vários como os conflitos, a violência física e verbal entre alunos e entre alunos e professores, o vandalismo, o roubo, o consumo e venda de drogas e outros comportamentos de risco.

CORNEJO e REDONDO (o.c., p. 13), falam das relações interpessoais nas escolas e a sua conexão com os resultados das mesmas, sendo o estudo do clima escolar um assunto que merece atenção.

Se optarmos por considerar a violência escolar como sinónimo de “incivilidades” (DEBARBIEUX, 2006, p. 101), todos os dias somos conhecedores deste tipo de episódios que surgem nas escolas entre os alunos e entre alunos e professores. De facto, as escolas têm sido palco assíduo de situações que começam a ser alvo de alguma atenção, dada a dimensão pouco cívica de que são revestidos, ameaçando a degradação do clima escolar.

THIÉBAUD (o.c., p. 1) associa o clima da escola não só às aprendizagens escolares, mas também à conduta e sua adaptação dos alunos, sobretudo com o nível de incivilidade, violência e stress experimentados.

Conclusão

O clima de escola pode ser definido a partir de várias concepções, tantas quantas os autores que realizaram estudos sobre esta problemática. Como afirma TEIXEIRA (1995, p. 165) “devemos começar por reconhecer que existe alguma controvérsia entre os diferentes autores acerca do conceito de clima organizacional.”

Partindo das ideias expressas pelos vários autores, poderemos afirmar que o clima da escola é o conjunto de valores, atitudes, percepções, imagens que influenciam o comportamento dos seus membros, que por sua vez, vão afectar a forma como as pessoas se relacionam umas com as outras e vai caracterizar o ambiente dentro da escola.

Contudo, existe consenso acerca da importância do estudo do clima para a compreensão das organizações. Para o estudo desta problemática vários autores apontam para a necessidade de definir as dimensões que estruturam as organizações e que constituem ponto de partida para realizar investigações acerca da forma como é percebido o clima pelos vários actores, no caso concreto da escola, pelos seus actores educativos.

É fundamental conhecermos os efeitos do clima na escola. Este assunto tem sido objecto de estudo por parte de alguns autores que chegaram à conclusão que o clima da escola pode ser associado ao desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, à satisfação, participação, qualidade das relações interpessoais, rendimento escolar dos alunos, atitudes positivas face à escola, aos comportamentos e à indisciplina.

Vários estudos têm sido desenvolvidos por Blaya e Debarbieux, os quais estabelecem uma ligação entre o clima escolar e a violência na escola.

Violência na/da escola: maus-tratos/bullying expressão particular dessa violência

1 Introdução

A violência escolar é um fenómeno que tem vindo a aumentar nos últimos anos. Alunos, professores, pais e encarregados de educação, aqueles que constituem a comunidade educativa, são sujeitos e objectos dessa violência.

Várias vezes somos confrontados com situações de indisciplina e também de violência que ocorrem nas escolas entre pares, entre alunos e funcionários e entre alunos e professores, noticiados pelos meios de comunicação social, ou mesmo através de conhecimento pessoal.

A violência nas escolas não é um fenómeno recente, no entanto, actualmente está a ser objecto de atenção e interesse por parte de todos os profissionais da educação, dos pais e da comunidade em geral. Há que distinguir entre acções de provocação entre pares quando um aluno mais velho ou mais forte intimida outro mais novo e mais frágil e situações de agressão e provocação entre alunos da mesma idade e complexão física que se envolvem em brigas.

Neste capítulo propomos a abordagem de um tipo particular de violência ou de agressão na escola que ocorre entre os alunos, fenómeno designado por vários autores, na vasta literatura que vai surgindo, por vitimação/intimidação/provocação/maus-tratos entre pares, condutas agressivas ou na sua expressão anglo-saxónica generalizada, bullying.

Na tentativa de clarificar esta problemática, estruturámos o presente capítulo da seguinte forma:

Clarificação do conceito de violência na escola- A discussão sobre violência tem vindo a assumir uma dimensão importante porque é um fenómeno que entra na escola, desdobra-se no ambiente da instituição escolar e ultrapassa-a, levando consigo consequências desastrosas para todos que nela estão envolvidos. A escola é perpassada

pela violência que a envolve nas diferentes esferas da realidade social, das quais ela não é totalmente alheia. Mas também a escola é ela própria geradora da violência. Para compreender a violência em contexto escola devemos fazê-lo na sua perspectiva duplamente facetada: a violência na/da escola.

Perspectivas diferentes na investigação sobre a violência na escola - Existem alguns estudos que têm sido desenvolvidos no âmbito da violência escolar, os quais resultam da sua abordagem em duas perspectivas diferentes: a psicológica e a sociológica. Este é um assunto ao qual daremos atenção.

Compreender a violência em meio escolar: a abordagem através de factores de risco

Para compreender a violência, DEBARBIEUX (2006) propõe a abordagem através de factores de risco. O autor define cinco categorias de factores de risco: individuais, familiares, associados à escola, ligados aos pares e ligados ao meio social. *Os factores de risco escolares*, pela sua pertinência no âmbito deste estudo, serão objecto de particular reflexão.

Da perturbação das relações entre pares ao bullying - Na escola as crianças e os jovens desenvolvem relações formais e informais, de convivência, de amizade que estabelecem com os adultos (professores e outros profissionais), mas sobretudo com os colegas da turma e não só. Contudo, paralelamente, as crianças e jovens manifestam comportamentos que põem em causa as regras e normas formalmente instituídas, afectando o clima relacional. As situações mais problemáticas ocorrem quando, entre alunos, há lugar para agressão sistemática, repetida e intencional de maltratar, causar danos físicos e psicológicos.

Violência em contexto escolar: maus-tratos entre pares/bullying - Sempre que um aluno causa dor física ou psicológica de forma repetida, intencional e ao longo do tempo a outro, que não consegue defender-se, estamos perante um problema de bullying ou maus-tratos. A clarificação do conceito de *bullying*, *as categorias que podem assumir*,

as características dos respectivos intervenientes e os indicadores que indiciam quando uma criança ou jovem está a ser alvo de bullying, serão objecto de estudo no ponto cinco.

Os tempos de intervalos escolares e os espaços de recreio - Os estudos sobre o bullying ou "maus-tratos entre iguais" revelam que este fenómeno atinge tanto os adolescentes como as crianças, constituindo, assim, uma grande preocupação para os educadores, dada a sua influência no desenvolvimento dos alunos. PEREIRA (2008) desenvolveu um estudo sobre as práticas agressivas entre crianças, apontando os recreios como locais onde essas práticas têm lugar com maior frequência.

Investigações nacionais - Em Portugal, o estudo do bullying escolar é recente. A literatura científica disponível é decorrente de estudos que se vão realizando no âmbito das Ciências Sociais e Humanas. Neste ponto, iremos apresentar algumas das conclusões de algumas das investigações realizadas nas escolas portuguesas por investigadores nacionais.

2 Clarificação do conceito de violência na escola

Nas últimas décadas assistimos ao esforço por parte da escola em promover a escolarização para um público bastante alargado. Passou-se assim de uma escola de minorias para uma escola massificada, frequentada por um vasto leque de alunos vindos dos mais diferentes meios socioeconómicos e culturais. Esta mudança desencadeou algumas dificuldades a vários níveis, com as quais a escola se debate e muitas das vezes não tem capacidade de resposta.

É neste quadro que cada vez mais as escolas se defrontam com situações de indisciplina e violência e que na actualidade são notícia e assunto de debates públicos e políticos.

A violência escolar é um dos temas mais complexos que emerge diariamente nas escolas. Apesar de ser um fenómeno que tem vindo a preocupar todos os profissionais

da educação e outros com responsabilidades nesta área, “os estudos relativos à violência em meio escolar são recentes e escassos (...)” (SEBASTIÃO et al, 2003, p. 40).

De acordo com DEBARBIEUX (2006, p. 13), “a violência na escola tornou-se um desafio educativo e social à escala planetária, um desafio ao mesmo tempo científico, político e pragmático”. É um fenómeno preocupante que entra pela escola dentro de mais variadas formas e as escolas são chamadas a resolver este problema com os meios que muitas das vezes são ineficazes, sentindo-se a direcção da escola e os professores impotentes.

Como refere NOGUEIRA (2005, p. 95) “a discussão sobre violência é importante porque é um fenómeno que se desdobra no ambiente da instituição escolar”. A escola é chamada a responder a vários problemas que têm emergido na sociedade no entanto, não lhes são garantidas as condições necessárias para os resolver. Este desequilíbrio de forças origina um clima de tensão nas organizações escolares e leva muitas vezes à desarticulação entre a oferta educativa e as respostas para as necessidades e motivações dos alunos.

Neste estado de coisas, os profissionais de educação por mais esforços que desenvolvam no sentido de prestar um bom serviço à escola, sentem muitas dificuldades para dar cumprimento aos programas e implementar estratégias de prevenção de violência de resolução de conflitos.

O conceito de violência pode assumir várias vertentes e para o clarificar é necessário compreendê-lo na sua multidimensionalidade: vandalismo, incivilidade, agressão/perseguição psicológica, agressão física, assalto/roubo, indisciplina grave, são manifestações do fenómeno que deverão ser contextualizados para apurar as respectivas causas e sentidos que lhes são atribuídos. Quando são realizadas pesquisas neste âmbito surgem problemas teóricos e metodológicos reflectindo um trabalho com informação pouco objectiva, recolhida junto dos intervenientes em situações de violência, o que

resulta em interpretações subjectivas do fenómeno. (SEBASTIÃO et al, 2004, pp. 10-11).

Para compreender o fenómeno de violência na e da escola será necessário compreender o conjunto de relações que se estabelecem entre aquela organização, entre os actores que dela fazem parte e o contexto onde está inserida.

A escola insere-se em contextos sociais determinados, os quais influenciam o seu funcionamento. Actualmente, pode dizer-se que a escola é comparável uma “esponja” que absorve todos os fenómenos que acontecem na sociedade. E muitas vezes a escola é chamada a dar resposta a muitos deles. Os problemas que a sociedade enfrenta são levados e vividos pelos alunos. A violência é um dos problemas que invade a escola, quer através dos meios de comunicação e tecnológicos, quer através das próprias vivências dos alunos dos lugares de origem. A escola “absorve” a violência de certos meios em que se insere. Ao mesmo tempo, desenvolvem-se fenómenos de violência na própria escola que ultrapassam a sua fronteira, havendo lugar para um mecanismo de trocas entre escola e o meio onde esta está inserida.

Como refere ALVES-PINTO (1995, p. 134), “a escola (...) é um tempo, um espaço, um sistema de interacções sociais (...)”. É na escola que as crianças e jovens passam grande parte do seu “tempo pessoal” e “tempo social”, isto é, as experiências vividas na escola e que determinam, em parte, o seu processo de crescimento faz-se por um lado, num tempo vivido por cada um, mas não desligado de um tempo que é contabilizado pelo relógio e pelo calendário. Estas experiências fazem-se em contexto de um mundo real e bastante dilatado que é o espaço escolar e é neste espaço que crianças e jovens interagem, em processos que nem sempre são isentos de problemas. Processos esses que contribuem para a “(...) construção da sua identidade pessoal e social”.

A escola, entendida como espaço privilegiado para a formação pessoal e social de todos, ainda está longe de o ser. A escola é geradora de desigualdades e tantas vezes

desempenha um papel na manutenção e aprofundamento dessas desigualdades (DUBET, 2001, p. 13). É neste cenário que encontramos alunos que reagem de forma diferente às dificuldades impostas pela escola. As reacções nem sempre são positivas. DUBET (o.c., p. 17), fala-nos de “retirada e violência”. No primeiro caso, os alunos decidem não “ (...) participar de um jogo (...)” que à partida sabem que não irão ganhar, o fracasso será mais suportável se tiver sido deliberadamente decidido à priori. “Outros alunos rompem o jogo pela violência que aparece como o único meio de recusar a imagem negativa de si (...), conscientes de que é o único meio de defender a sua imagem perante os seus pares.

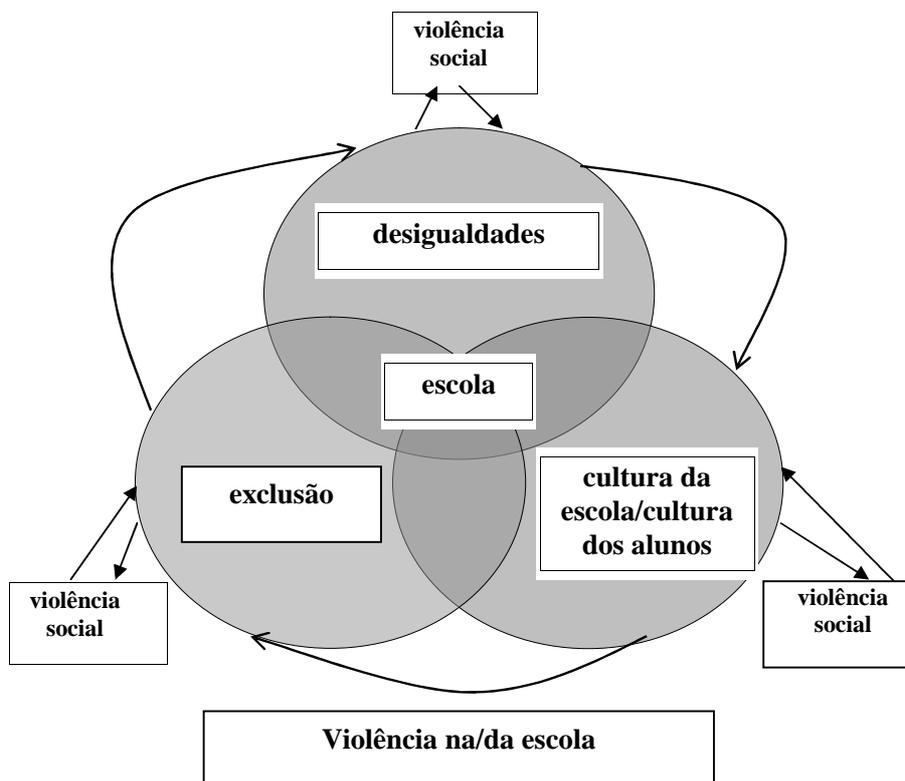
A desigualdade de oportunidades, ainda bastante evidentes na escola, favorece o insucesso escolar - que atinge de forma particularmente intensa determinados grupos - e consequentemente leva à exclusão escolar. Numa escola que se pretende integradora, cuja filosofia teórica é adaptar a escola às necessidades dos alunos, regista ainda demasiados casos de exclusão. De acordo com DUBET (2003, pp. 40-43), a escola é meritocrática, ela diferencia os alunos em função dos méritos, dos resultados obtidos. Os alunos mal sucedidos, a fim de preservarem a sua dignidade e auto-estima, optam por assumir comportamentos de ritualismo escolar, antecipando a sua exclusão de forma subjectiva, antes que o seja objectivamente. Esta estratégia de retraimento é oposta à estratégia de conflito (escolhida por outros alunos), na medida em que a primeira é silenciosa e a segunda manifesta-se através de fenómenos de violência contra a escola, resultado da exclusão escolar e da exclusão social.

Um outro aspecto a considerar nesta dinâmica estrutural da violência na e da escola é a incompatibilidade entre a cultura da escola e a cultura dos alunos. De acordo com TEIXEIRA (1995, p. 78), podemos “ (...) definir cultura da escola como um sistema onde se partilham representações, valores, crenças e modos de actuar que configuram, constroem e reconstroem a escola”. Contudo, a mesma autora deixa no ar a questão de

se poder falar com rigor na escola pública que temos, como um sistema partilhado de valores e crenças. Exemplo disso é o insucesso escolar que poderá estar relacionado com as descontinuidades que se registam “(...) entre as subculturas escolares existentes (...)” dos diferentes actores educativos.

A forma como a escola está organizada, do ponto de vista da gestão e administração, da organização curricular, os sistemas de avaliação, o planeamento dos espaços, as ofertas educativas e uma escola com poucos recursos, não se ajusta às expectativas dos alunos, que esperam da escola um local de realização das suas aspirações.

Poderemos observar tudo quanto aqui foi dito num esquema dinâmico de acção, o qual evidencia a escola no seio de uma complexa rede de fenómenos sociais, os quais contribuem para a compreensão da violência na e da escola.



3 Perspectivas diferentes na investigação sobre a violência na escola

Como já tivemos oportunidade de referir no ponto anterior, para compreender o fenómeno de violência escolar será necessário fazer a sua abordagem nas várias dimensões que pode revestir, fazer o seu enquadramento nos vários contextos em que ocorre, compreender as causas e os sentidos que lhes são atribuídos (SEBASTIÃO, 2003, p. 40).

No caso concreto de Portugal, existem limitações inerentes à investigação da violência na escola. Contudo, alguns autores identificam as principais linhas na investigação realizada referenciando “(...) duas grandes abordagens, cujas pesquisas se centravam mais em redor dos campos teóricos da psicologia e da sociologia da educação” SEBASTIÃO et al (2004, pp. 8-10).

A perspectiva psicológica segue uma linha orientadora realçando as dimensões organizacionais, relacionais e individuais. As pesquisas têm como ponto de partida o estudo dos conceitos de auto-estima, agressividade e autoconceito.

Relativamente à dimensão organizacional, as pesquisas apontam “(...) a escola como produtora de condições que contribuem para a ocorrência de situações de violência, estudos esses principalmente desenvolvidos em torno do conceito de *bullying*”. As dimensões relacionais e pedagógicas centram a sua análise, essencialmente, “(...) nas relações pedagógicas entre professores e alunos, e as relações entre pares”. Estes estudos têm sido fundamentais na análise do fenómeno de violência escolar, os quais apontam as problemáticas do insucesso escolar, da (in)disciplina e da promoção de competências e condutas pró-sociais como centro da análise, em que a sala de aula constitui o local preferencial (SEBASTIÃO, o.c., pp. 8-9).

A perspectiva sociológica é apontada como fundamental para a compreensão do fenómeno de violência escolar e refere a necessidade de, nas suas pesquisas, serem consideradas dimensões como a institucional, a organizacional, a simbólica, a relacional e a pedagógica. Os contextos sociais, económicos e culturais das famílias e do meio em que se inserem as áreas de residência dos alunos são fundamentais para estudar o fenómeno da violência escolar. Contudo, o questionamento deverá ter em conta o funcionamento do sistema educativo, entendendo a violência como uma das consequências da escola de massas, as divergências entre os quadros normativos e os quotidianos escolares, o desencontro entre as políticas educativas e modelos centralmente definidos de organização e gestão e a inserção local da escola.

A escola já não é vista como um canal preferencial de mobilidade social. “A cada vez mais visível desvalorização dos diplomas escolares e o aumento da correlativa dificuldade em garantir de forma imediata uma inserção profissional prestigiada ao público escolar, tem-se vindo a traduzir em atitudes de descrença, revolta e questionamento dos objectivos globais da instituição escolar, mesmo em sectores sociais em que esta ocupa um papel central nas estratégias de reprodução social”.

Por outro lado, as escolas enfrentam dificuldades para fazer face às mudanças que se operam relativamente à multiculturalidade da sociedade portuguesa, redundando em rupturas entre culturas sociais e cultura da escola. A escola vê-se confrontada com o aparecimento de conflitos no seu interior “(...)alguns dos quais evoluem para situações de violência física e psicológica” (SEBASTIÃO, o.c., pp. 9-10).

4 Compreender a violência em meio escolar: a abordagem através de factores de risco

De acordo com DEBARBIEUX (2006, p. 144), estudos realizados no campo da violência juvenil permitiram aos vários investigadores identificar factores “preditores” da violência. Estes estudos serviram não apenas para elencar um conjunto de factores de risco, mas foram igualmente objecto de análise. São propostos cinco categorias de factores de risco: individuais, familiares, associados à escola, ligados aos pares e ligados ao meio social.

Observemos de forma sintética as principais características desses factores:

Factores de risco individuais - Estão relacionados com complicações natais e perinatais, problemas de saúde, distúrbios psicológicos, problemas de temperamento, a iniciação precoce de comportamentos violentos, o abuso precoce de substâncias tóxicas e o modo inadequado de resolução de problemas, o qual fundamenta-se na ausência de competências sociais.

Factores de risco familiares - Salientam-se a criminalidade parental, os maus tratos e abusos e o abuso sexual dos pais, a falta de interesse e de empenho nas actividades escolares e de tempos livres dos filhos, o estilo parental repressivo e autoritário.

Factores de risco ligados aos pares – A convivência com grupos de pares delinquentes e particularmente a pertença a gangs são decisivos na manifestação de comportamentos violentos.

Factores de risco ligados ao meio social – A inserção em meios socialmente e culturalmente pobres e desorganizados, existência de armas e drogas, a exposição à violência e ao racismo. São objecto de controvérsia por parte de alguns autores e por causa de alguns resultados que apontam para crianças e jovens resilientes quando expostos a ambientes onde a violência e a delinquência são constantes.

Factores de risco associados à escola – Consideram-se o insucesso escolar, o absentismo e o abandono escolar, os problemas disciplinares frequentes, as mudanças frequentes de escola, a fraca ligação à escola e o fraco empenho nas actividades escolares (DEBARBIEUX, o.c., pp. 145-148).

5 Os factores de risco escolares

Como refere (BLAYA, 2006, p. 79), “a abordagem por factores de risco consiste em identificar os factores que favorecem o aparecimento de distúrbios do comportamento nos indivíduos num dado contexto”.

A escola não está isolada das influências negativas do meio exterior, pelo que ela própria poderá “(...) contribuir para o fabrico da violência ou, pelo contrário, participar da protecção e segurança (...)” de todos quantos dela fazem parte. A escola é um lugar onde os alunos vivem experiências socializadoras positivas, ou pelo contrário, negativas. Contudo, não deixa de ser um lugar onde crianças e jovens irão encontrar modelos de referência e de identificação junto dos pares e dos adultos. Algumas características “(...) escolares estão correlacionadas com a violência vivida pela comunidade educativa”.

Algumas características podem ser apontadas como tributárias de um ambiente propício ao aparecimento de comportamentos desviantes e de um clima de insegurança e de agressão, designadamente a ausência de um regulamento claro e coerente; o sentimento de injustiça em relação à aplicação de sanções; a inexistência de uma cultura que saliente o êxito e premeie os alunos através de sanções positivas.

A estrutura física dos edifícios escolares é também um factor preponderante. Quando os edifícios escolares são grandes e pouco ordenados em termos de espaço, os mesmos poderão oferecer mais oportunidades para o aparecimento de episódios de violência que escapam à supervisão dos adultos. Aliada a esta situação, verifica-se que, escolas com

um número elevado de alunos, as relações tendem a ser menos individualizadas, o que impedem o desenvolvimento de sentimentos de pertença e de investimento na escola e consequentemente, o surgimento de um clima social negativo e com violência. Os conflitos entre adultos, profissionais da educação, poderão estar na origem de aparecimento de comportamentos transgressores. Os professores debatem-se com problemas preocupantes nas escolas, causando-lhes sentimentos de insatisfação, instabilidade e esgotamento, deixando-os, por vezes, impotentes para fazer face aos problemas da violência que surgem nos contextos mais variados. As salas de aula, os recreios, os corredores, as cantinas, entre outros espaços da escola, poderão ser lugares de discriminações e humilhações quotidianas por parte dos alunos e dos docentes. Os alunos que têm uma experiência escolar negativa e que vivem mais tensões do que prazer na escola, apresentam mais riscos de recorrer a comportamentos violentos e negativos. “Uma escola que não consegue gerar um sentimento de sucesso, a valorização das aprendizagens e uma forte ligação nos seus alunos (...)”, terá muitas dificuldades em fazer concorrência às investidas da violência (DEBARBIEUX, o.c., pp. 85-88).

Na abordagem dos factores associados de comportamentos agressivos entre os jovens, MATOS (2009, p. 107), na perspectiva dos factores escolares, identifica também as aspirações académicas como factor associado a comportamentos anti-sociais. Para os jovens, “(...) cujas expectativas futuras não passam pela escola estão mais orientados para o contexto do grupo de pares (...)”, envolvendo-se mais em comportamentos desviantes do que aqueles que pretendem seguir estudos. A ligação à escola também é apontada como “(...) um dos factores mais frequentemente citados como estando associados aos comportamentos desviantes”. Os jovens que não estão muito ligados à escola tendem a desenvolver comportamentos mais violentos.

Para a compreensão do fenómeno da violência, a abordagem por factores de risco tem limitações dado que “(...) o problema é complexo e que a avaliação dos riscos só pode fazer-se de forma multidimensional, cruzando e combinando os diversos factores identificados de origem individual, familiar, ambiental e escolar, a fim de serem analisadas as diferentes interacções” (BLAYA, *ibid.*, p. 89). “Não existe portanto uma causa de violência. Cada factor em si não é, de modo algum, uma explicação suficiente.” Para a compreensão da violência “(...) será necessário encontrar respostas diferenciadas para a pluralidade das causas” (DEBARBIEUX, 2006, p. 148).

DIAZ AGUADO (2005, p. 25), com base em investigações sobre como prevenir a violência entre pares nos meios educativos, expõe um conjunto de resultados obtidos que reflectem a ideia que as características da escola poderão contribuir para o problema e põem em evidência as dificuldades por parte da escola na sua superação. Entre as dificuldades destacam-se a insistência por parte da escola em minimizar a gravidade das agressões entre os alunos por considerar que fazem parte das suas relações e portanto, os adultos não devem interferir; a pouca atenção que é dada à diferença, ignorando a sua existência e a insuficiência de respostas por parte da escola perante problemas de agressão entre os alunos.

6 Da perturbação das relações entre pares ao *bullying*

A relação entre pares constitui um aspecto importante na socialização das crianças e dos jovens. A escola é um lugar por excelência onde os alunos estabelecem relações de amizade, de convívio, de cooperação. “A investigação tem mostrado que a escola é um lugar de que o aluno gosta, mais pelo convívio e pelas amizades entre os pares, do que pelas aulas e pelas aprendizagens” (AMADO, 2009, p. 80).

A escola enquanto espaço privilegiado de socialização proporciona grande variedade de vivências e experiências que decorrem, em parte, das situações de convivência e de

amizade entre pares. Contudo, muitas crianças e adolescentes vêm-se confrontados frequentemente, no seu quotidiano escolar, com situações de agressividade com as quais não sabem lidar e que, por vezes, afectam decisivamente o seu percurso escolar, o seu bem-estar e o seu processo de desenvolvimento pessoal e social. “As razões para tão incompreensíveis comportamentos por parte de alguns alunos são diversas e prendem-se com as vivências informais que crianças e adolescentes experimentam no dia-a-dia escolar, quer com os colegas de turma, quer com os outros quando se encontram no recreio, nos corredores, no refeitório, etc.” (FREIRE, 2006, p. 161).

Com bastante frequência, quer através de testemunhos das crianças e dos respectivos pais, quer através de relatos e notícias difundidas através da comunicação social, somos alertados para situações de violência que ocorrem, nas escolas, entre crianças e jovens. “Este facto não é novo mas está a ser motivo de preocupação e interesse dos próprios alunos, pais, profissionais da educação e da saúde. As agora conhecidas e divulgadas consequências e efeitos negativos destes comportamentos para o desenvolvimento e para a saúde mental dos jovens envolvidos e para todo o público em geral, talvez seja uma das possíveis causas da actualidade deste assunto” (CARVALHOSA et al, 2001, p. 523).

A partir de um estudo realizado por AMADO (1989), o autor categorizou um conjunto de comportamentos adoptados pelos alunos e que foram alvo de registos e participações disciplinares. O autor propõe três níveis de análise, sendo um deles, o *da relação entre alunos*. Esta categoria é constituída por comportamentos que põem em causa um relacionamento equilibrado entre os alunos da mesma turma ou visam o incitamento à desordem e à indisciplina. Este segundo nível de indisciplina identificado por AMADO, como conflitos interpares (2000, p. 418), ou perturbação das relações entre pares (AMADO e FREIRE, 2009, p. 61) perspectivado numa esfera social com contornos peculiares devido à especificidade de contextos onde ocorrem (escola; grupo-turma),

abrange os incidentes que traduzem, essencialmente, as dificuldades de relacionamento entre os alunos da turma. Acrescem ainda comportamentos perturbadores das relações humanas com carácter violento, ou seja, os comportamentos em que alguém tenta de forma deliberada causar dano físico, psicológico ou moral a outrem.

A maior parte das crianças e dos adolescentes desenvolve relações amigáveis com os seus colegas durante a maior parte do tempo em que se encontram na escola. Contudo, existem situações de agressões ocasionais ou sistemáticas, com impacto negativo na vida quer dos agressores, quer das vítimas, e mesmo dos observadores. Este tipo de incidentes traduz-se principalmente por agressões verbais, danos físicos, morais e patrimoniais que afectam sobretudo o bem-estar e a dignidade dos colegas, e que, por isso, devem-se distinguir das simples brincadeiras sem propósitos ofensivos e “naturais” em grupos de crianças e de adolescentes.

Quando os comportamentos “(...) põem em causa as regras formais que regulam as relações entre pares (...)” prejudicam fundamentalmente o clima relacional (AMADO e FREIRE, *ibid.*, p. 64).

Este clima relacional entre os alunos será fortemente agravado se se verificarem situações extremas de violência, cujas consequências para os que se envolvem directamente, não têm apenas efeitos imediatos, circunscritos ao tempo escolar, mas poderão ultrapassar esse tempo e afectar seriamente o relacionamento pessoal, a adaptação ao mundo do trabalho e interferir com a saúde e bem-estar.

Recentemente, episódios de violência entre alunos têm sido objecto de maior atenção, sendo “(...) as situações mais problemáticas aquelas em que se estabelece uma relação de poder assimétrica entre dois ou mais alunos, na qual um deles (ou um grupo) desempenha de forma repetida, sistemática e intencional o papel de agressor sobre outro que é subjugado ao papel de vítima. Neste caso estamos perante um fenómeno típico de violência entre pares, designado na língua inglesa por *bullying* (...) e que em língua

portuguesa poderemos chamar de *maus-tratos entre iguais (...)*” (AMADO e FREIRE, 2009, p. 67). Este tema será retomado e aprofundado no ponto seguinte.

7 Violência em contexto escolar: maus-tratos entre pares/bullying

Neste ponto do nosso trabalho iremos abordar o conceito de bullying, ou maus-tratos entre pares. Fenómeno particular da violência escolar que se distingue de outros fenómenos de violência por se manifestar entre pares. “O bullying na escola começou a ser reconhecido como um problema que tem vindo a avolumar-se e tomar dimensões crescentes em vários países (...)” (PEREIRA, 2008, p.20).

Esta abordagem da violência em meio escolar é muito importante porque passa frequentemente despercebido entre os adultos e faz parte da face oculta da violência cujas consequências podem, no entanto, ser bastante graves e levar os jovens a desenvolver comportamentos de risco.

O fenómeno de violência entre os alunos “(...) decorre da situação de violência social que atinge a vida dos estabelecimentos (violência na escola), como pode expressar modalidades de acção que nascem no ambiente pedagógico, neste caso a violência da escola. A violência da escola e a violência na escola abrigam uma série heterogénea e complexa de fenómenos, dentre os quais o bullying escolar” (NOGUEIRA, 2005, pp. 95-96).

A palavra “*bullying*”, de origem anglo-saxónica, é derivada de uma outra palavra “*bull*” que significa “*touro*”. O touro é um animal que devido às suas características físicas intimida, daí o termo “*bullying*”, estar associado a actos de intimidação por parte de alguém “mais forte” (“*bully*” ou valentão). Em França a designação é “*harcèlement quotidien*”, na Itália é “*prepotenza*” ou “*bullismo*”, no Japão é “*ijime*”, na Alemanha é “*aggressionen unter schülern*”, em Espanha é designado por “ (...) *el acoso entre*

iguales” (DIAZ-AGUADO, 2005, p. 20); em Portugal é designada por “*maus tratos entre pares*” (NOGUEIRA, 2005, p. 96); “*provocação/vitimação entre pares*” (CARVALHOSA et all, 2001, p. 523); “agressão e/ou intimidação entre pares” (MARTINS, 2009, p. 53); “*maus tratos ou vitimação entre pares*” (ALMEIDA, 2006, p. 1).

Como refere MARTINS (2009, p. 64) [um dos primeiros e mais sistemáticos estudos sobre o “bullying”, que incidiu sobre uma grande amostra de crianças e adolescentes, foi a investigação de Olweus (...), na Noruega (...) que envolveu cerca de 130 000 alunos, provenientes de mais de 700 escolas]. Os alunos que faziam parte da amostra frequentavam o ensino básico, com idades dos 8 aos 16 anos e permitiu realizar “(...) uma primeira caracterização dos aspectos mais salientes do fenómeno (...)”.

Relativamente a uma definição de bullying, várias têm sido as definições propostas, merecendo particular realce a definição de OLWEUS (2007, pp. 1-2) que define bullying ou vitimização da seguinte forma “um estudante é alvo de bullying ou de vitimização quando é exposto repetidamente e ao longo do tempo, a acções negativas por parte de um ou vários estudantes.” Qualifica-se de negativa qualquer intenção de prejudicar, infligir lesões ou mal-estar a outra pessoa, ou seja, tudo que revele ser comportamentos agressivos. O autor salienta a necessidade de compreender o termo, ao sublinhar que os alunos se envolvem em episódios de bullying quando existe assimetria de poder físico e psicológico entre os intervenientes, de forma repetida e a longo prazo. Num artigo intitulado “*Superar o Bullying*”, Clore e Nibel (citados por Beane, 2006, p. 13), definem bullying como a acção de “um ou mais indivíduos que infligem agressões físicas, verbais ou emocionais sobre outro, incluindo ameaças de danos físicos, posse de arma, extorsão, violação de direitos cívicos, insulto e agressão, actividade de bando, tentativa de assassínio e assassínio”.

O termo bullying e que em língua portuguesa se poderá traduzir de “(...) maus-tratos entre iguais, ou perseguição e humilhação persistente (...)”, é um tipo de violência que se “(...) caracteriza fundamentalmente pela intenção deliberada de acusar sofrimento ao outro (mais fraco) que pode traduzir-se por dor física ou perturbação emocional” (AMADO e FREIRE, 2009, p. 67), “(...) que pode deixar marcas profundas na vida de um escolar” (NOGUEIRA, 2005, p. 96).

ALMEIDA et all (2008, p. 1) evidenciam a característica fundamental do bullying que contraria algum tipo de conflito ocasional entre os jovens. Sempre que se verifica “ (...) perseguição e humilhação prolongada por parte de uma ou mais pessoas que se servem do seu poder para intimidar outro mais fraco, que passa a ser vítima num relacionamento em que precisamente o poder e a desigualdade dificultam que a última se proteja”, estamos perante comportamentos de maus tratos/bullying.

Como vimos, pelas definições aqui apresentadas, bullying ou maus-tratos entre pares, é um tipo de comportamento praticado sistematicamente, com a intenção deliberada e consciente de provocar sofrimento físico ou psicológico. Quem pratica este tipo de actos (“bullies” ou agressores) arranja os seus “pretextos” (Freire, 2006, p. 162) que podem ser desde os defeitos físicos; mau ou bom desempenhos escolares; origem social, étnica ou regional; tipo de vestuário usado; aspecto mais ou menos efeminado, no caso dos rapazes, ou aspecto de “Maria – rapaz”, no caso das raparigas.

Mesmo que o bullying tenha despertado interesse de estudo há mais de trinta anos, o processo vem realmente atraindo atenção nas duas últimas décadas, a partir de estudos que evidenciam a sua prevalência e, principalmente, os riscos para o desenvolvimento pessoal e social de jovens e instituições escolares como um todo.

Em jeito de conclusão, poderemos dizer que o bullying difere de outros comportamentos violentos, tendo em conta critérios específicos:

– A intencionalidade do comportamento em causar danos;

- Comportamentos negativos repetidos ao longo do tempo;
- Desequilíbrio de força/poder entre o agressor e a vítima;
- Dificuldade da vítima se defender (OLWEUS, 2004, pp. 25-26).

No decurso do nosso trabalho, optaremos por utilizar a expressão “maus-tratos entre pares” como sinónimo da expressão anglo-saxónica “bullying”.

7.1 Tipos de maus-tratos entre pares

Como referimos, o *bullying*, ou *maus-tratos entre pares* é caracterizado pelos seguintes critérios: a intencionalidade do comportamento; a repetição desses comportamentos ao longo do tempo; comportamentos que não são de ocasião ou isolados, mas que passam a ser crónicos e regulares, onde há lugar para um desequilíbrio de poder entre agressor e vítima (CARVALHOSA et al, 2001, pp. 523-5245).

Este tipo de violência que ocorre entre os alunos “ (...) é um fenómeno tão antigo quanto prejudicial que pode deixar marcas profundas na vida de um escolar” (NOGUEIRA, 2005, p. 96), podendo manifestar-se de diversas formas.

MARTINS (2005, pp. 401-402; 2009, p. 54) propõe a seguinte categorização tendo em conta os comportamentos manifestados: maus-tratos *directos e físicos*, *directos e verbais* e *indirectos*.

7.1.1 Maus-tratos directos e físicos

Quando o agressor utiliza a força física na intimidação das vítimas, “inclui bater ou ameaçar fazê-lo, dar pontapés, roubar objectos que pertencem aos colegas, estragar os objectos dos colegas, extorquir dinheiro ou ameaçar fazê-lo, forçar comportamentos sexuais ou ameaçar fazê-lo, obrigar ou ameaçar os colegas a realizar tarefas servis contra a sua vontade” (MARTINS, 2009, p. 54). Os piores casos tendem a ficar mais violentos, envolvendo armas (ALEXANDER, 2007, p. 24). O caso mais trágico e

mediático ocorreu numa escola, em Columbine, nos EUA, ficando conhecido pelo “*Massacre de Columbine*”.

Como refere RODRÍGUEZ (2004, p. 81), os agressores utilizam formas violentas de contacto físico, incluindo nestas “(...) atitudes como rodear a vítima, fechá-la numa sala, (...) esperá-la à porta de casa para lhe bater”, (ou ser convidada pelos agressores para casa de um deles para lhe darem uma tarefa), maltratá-la e tirar-lhe os seus pertences.

7.1.2 Maus-tratos directos e verbais

Não só as agressões físicas deixam marcas nas vítimas. Agressões verbais como “(...) insultar, chamar nomes ou pôr alcunhas desagradáveis, gozar, fazer reparos racistas e/ou que salientam qualquer defeito ou deficiência dos colegas” (MARTINS, o.c., p. ibidem), poderão ter repercussões bastante negativas nas vítimas.

Como refere (RODRÍGUEZ, o.c., ibid), “a violência verbal é sem dúvida a maneira mais rápida de o agressor pôr à prova a sua capacidade de destabilizar a vítima e de a dominar”. A intenção do agressor será a de “desarmar” a vítima, provocando nela incapacidade permanente de agir.

7.1.3 Maus-tratos indirectos

Este tipo de agressão é denominado por alguns autores como “violência social” (RODRÍGUEZ, o.c., p. 82) ou “exclusão social” (MARTINS, o.c., p. ibidem). Os agressores têm intenção deliberada de isolar, marginalizar ou rejeitar as vítimas, vedando-lhes a possibilidade de se integrarem nos grupos de pares. De acordo com MARTINS (o.c., ibidem), “ (...) se refere a situações como excluir alguém sistematicamente do grupo de pares, ameaçar com frequência a perda da amizade ou a exclusão do grupo de pares como forma de obter algo do outro ou como retaliação de uma suposta ofensa prévia, espalhar boatos sobre os atributos e/ou condutas de alguém

com vista a destruir a sua reputação, em suma manipular a vida social dos pares”. Dentro desta categoria se inclui o *cyberbullying* que utiliza as tecnologias de informação e comunicação como forma mais actual de maus-tratos.

Episódios recentes de violência entre pares têm sido filmados por colegas que depois se divertem colocando os vídeos na Internet, designadamente no site “*You Tube*”. Os jovens utilizam os meios tecnológicos cada vez mais acessíveis e que conseguem facilmente utilizar, a fim de humilharem os colegas. Estamos a falar dos SMS’s, *blog*’s, e-mail’s, messenger’s, Hi5’s, mp3’s, fotolog’s, e um manancial de possibilidades que as novas tecnologias colocam ao dispor de todos. “Notícias nos meios de comunicação, actualmente, apontam casos de jovens que veiculam vídeos de agressões na internet, cautelosamente planeados e provocados, inclusive com edições das filmagens e legendas” (LISBOA, 2009, pp. 65-66).

O *cyberbullying*, por ser uma forma de *bullying* indirecto e não presencial, implica que o agressor não tenha contacto directo com a vítima, não veja dor e o sofrimento causados e portanto não se desenvolve qualquer sentimento de empatia pelo outro, mas pelo contrário um sentido de satisfação em causar o mal (PRADOS e FERNÁNDEZ, 2006, p. 7).

7.2 Características das vítimas e dos agressores

Sendo o *bullying* de natureza relacional, sempre que acontecem episódios de agressões entre pares, estão implicados os agressores, as vítimas e os observadores.

Como referem CARVALHOSA et al (2001, pp. 524-525), “ (...) o provocador ou agressor é *aquele que frequentemente implica com os outros (...) que lhes faz outras coisas desagradáveis sem uma boa razão*”. A vítima caracteriza-se por ser “(...) *alguém com quem frequentemente implicam, (...) ou que lhe fazem outras coisas desagradáveis sem uma boa razão.*” No quadro dos comportamentos de *bullying* há ainda um grupo, embora mais pequeno, o grupo das “*vítimas provocativas*”, cujos

comportamentos se caracterizam por serem de vítimas ao mesmo tempo provocadores “ (...) que tentam retaliar quando são abordadas pelos agressores”.

Há ainda um outro grupo, que não são nem vítimas, nem agressores e que constituem os *espectadores ou observadores*. Para além dos colegas, fazem parte deste grupo, os professores e os pais, com a diferença que estes, só se apercebem do problema quando ele assume proporções incontroláveis (RODRIGUEZ, 2004, p. 44). Os *observadores* convivem com a violência, calam-se ou são ignorados pelas suas denúncias pelos pais e professores. Têm medo de se tornarem alvos e sentem-se inseguros. Uma forma de se sentirem protegidos dos agressores é através do pacto de silêncio (NOGUEIRA, 2005, p. 100).

De acordo com a literatura consultada foi possível fazer uma recolha das principais características das *vítimas* e *agressores* e que procuramos sintetizar no quadro seguinte.

Características das vítimas e dos agressores

AGRESSORES	<ul style="list-style-type: none">- Têm uma situação social negativa apesar de contar alguns amigos que os acompanham neste tipo de comportamento violentos;- Revelam uma forte tendência para abusar do seu poder (geralmente fisicamente mais fortes do que os outros);- São impulsivos, com poucas competências sociais;- Revelam baixa tolerância à frustração;- Com dificuldade para cumprir as normas;- Uma relação negativa com relação aos adultos;- Problemas de baixo rendimento que aumentam com a idade;- Não são muito auto-críticos;- Elevada auto-estima;- Ausência de uma relação afectiva com a família;- Acham que todos devem fazer as suas vontades;- Estão habituados a ser o centro das atenções;- São crianças inseguras que sofrem ou sofreram violência por parte dos adultos;- Repetem comportamentos agressivos aprendidos;- Sentem-se infelizes na escola;- Envolvem-se mais em comportamentos de risco para a saúde (fumar, consumo de álcool e de drogas);- Têm mais probabilidades de se envolverem em na delinquência e actos de violência;- São na sua grande maioria oriundos de famílias com problemas de afectos, emocionais e relacionais;- São objecto de críticas negativas, de uma educação assertiva, muito rígida e com recurso aos castigos físicos por parte dos pais.
-------------------	--

VÍTIMAS	TÍPICA OU PASSIVA	<ul style="list-style-type: none"> – Têm maior dificuldade em fazer amigos; – Sofrem de rejeição por parte dos seus pares; – Acham a escola desagradável; – Pertencem a famílias onde há uma educação de restrição e excesso de protecção; – Revelam uma atitude de medo perante a violência; – Baixa auto estima; – Tendência para culpabilizar-se da sua situação, chegando mesmo a negá-la porque a considera mais vergonhosa do que a atitude dos próprios agressores; – São alunos frágeis com sentimento de desigualdade; – Dificilmente pedem ajuda; – Demonstram desinteresse, medo ou falta de vontade de ir à escola, apresentam alterações no rendimento escolar; – Têm sintomas de depressão; – São por norma humilhados, ofendidos discriminados, perseguidos, agredidos e podem ter os seus pertences roubados ou estragados.
	ACTIVA ou PROVOCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> – Revelam uma situação social de isolamento e de aguda impopularidade; – São alvo de rejeição por parte dos colegas; – Tendência excessiva e impulsiva de agir e de intervir; – Começam a ser capaz de escolher o comportamento que pode ser mais adequado para cada situação; – Revelam problemas de concentração (mesmo que em alguns casos, hiperatividade); – Com certa disponibilidade a reagir mediante condutas agressivas e irritantes; – Recorrem à violência verbal e física como resposta à própria violência de que são alvos; – São potenciais intimidadores no futuro.

(CARVALHOSA et al, 2001, pp. 524-525; DIAZ AGUADO, 2005, pp. 20-23; NOGUEIRA, 2005, p. 100; SERRATE, 2009, pp.

83-84)

8 Indicadores de que a criança/jovem está a ser alvo de bullying

Frequentemente, pais e professores não se apercebem que as crianças e os jovens estão a ser alvo de *maus-tratos* pelos seus colegas na escola. Existem muitos indícios que denunciam essas situações, apesar de as crianças tentarem esconder este tipo de acontecimentos, os quais são descobertos, a maioria das vezes, quando estes já atingiram grandes proporções. Alguns comportamentos são reveladores de que as crianças e os jovens estão a ser vítimas de *bullying*. De acordo com BEANE (2006, p. 91); RODRÍGUEZ (o.c., pp. 110-111) e ALEXANDER (2007, pp. 26-27), os sinais podem ser *físicos, sociais e psicológicos*, conforme podemos observar no quadro seguinte:

Sinais físicos	Sinais sociais	Sinais psicológicos
<ul style="list-style-type: none"> - Voltar da escola, repetidamente, com roupas ou livros rasgados; - Ter desordens alimentares; - Queixar-se de dores de cabeça, de estômago, sem razão para tal; - Arranjar doenças frequentes para não ir à escola; - Ter insónias e pesadelos; - Ficar com cortes, nódoas negras; - Manifestar enurese nocturna; - Levar ou querer levar objectos para “protecção” na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar falta de vontade de ir à escola; - Pedir para trocar de escola; - Revelar medo de ir ou voltar da escola; - Falta de entusiasmo para convidar amigos para casa ou para sair com amigos; - Perda de interesse pelo desporto, pelos seus passatempos habituais; - Perder, repetidas vezes, seus pertences, seu dinheiro; - Pedir sempre mais dinheiro ou começar a tirar dinheiro da família; - Evitar falar sobre o que está a acontecer, ou dar desculpas pouco convincentes, “esfarrapadas” para tudo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar baixo rendimento escolar; - Tornarem-se pessoas fechadas; - Preferirem o isolamento; - Parecerem angustiados, ansiosos, deprimidos; - Apresentar manifestações de baixa auto-estima; - Momentos de apatia e depressão; - Hipersensibilidade às críticas; - Comportamentos destrutivos ou autodestrutivos; - Mudanças de humor; - Começar a ter comportamentos de “bullying” com outras crianças; - Tentar ou cometer suicídio.

9 Os tempos de intervalos escolares e os espaços de recreio

A escola oferece aos alunos um tempo e um espaço onde podem realizar actividades lúdicas livres, na companhia ou não, dos colegas e amigos que a frequentam. Vulgarmente este tempo e este espaço são designados por recreios (nas escolas primárias/1.º ciclo do ensino básico) ou intervalos (nas escolas dos 2.º, 3.º ciclos e secundárias).

PEREIRA (2008) desenvolveu um estudo sobre as práticas agressivas entre crianças, apontando os recreios como locais onde essas práticas têm lugar com maior frequência. Segundo a autora, “os recreios escolares como um espaço de desenvolvimento motor, pessoal e social”, onde “ as crianças (...) podem gerir os seus tempos livres. Esta capacidade de “autogestão” é utilizada no sentido do seu bem-estar e do prazer, mas também pode visar as lutas, as agressões e a violência” (PEREIRA, o.c., p. 1).

Tratando-se de um espaço e de um tempo relacional e espontâneo, as crianças e jovens passam aí uma parte substancial do dia, onde escolhem livremente os colegas de brincadeiras e as actividades a realizar (PEREIRA, o.c., p. 113), mas onde poderão ocorrer comportamentos com contornos pouco aceitáveis num quadro de regras e normas estipuladas.

Como afirma PEREIRA (2005, p. 7), “(...) a agressão entre pares é muito mais frequente nos recreios escolares (...)”, locais da escola onde estes problemas são mais frequentes se os compararmos com quaisquer outros espaços tais como a sala de aula, casas de banho, filas para a cantina, corredores ou o caminho de ida e volta para a escola. “Os recreios são áreas algo desvalorizadas, de pequenas dimensões, de oferta reduzida quanto às oportunidades que oferecem de jogo, convívio, observação, modificação e manipulação da natureza”. De acordo com a autora, a supervisão deficiente dos recreios, os espaços reduzidos, monótonos, sem equipamentos de jogo parecem estar associados ao *bullying*. No 1.º Ciclo, há escolas onde se assiste a alguma supervisão dos recreios, nalguns casos por professores, noutros por funcionários. Noutras escolas não existe qualquer supervisão. A partir do 2.º Ciclo, a supervisão é praticamente inexistente. As crianças brincam, jogam ou lutam sem a presença dos adultos (PEREIRA, 2008, p. 114).

Muitas escolas do 1º ciclo apresentam espaços de recreio exíguos, outras apresentam estes espaços desertos, sem que ofereçam equipamentos aos alunos. Nas escolas do 2º e 3º ciclos, os recreios apresentam características mais uniformes: balizas de andebol, cestos e tabelas de basquetebol, pistas de corrida e caixa de saltos, ainda que estes equipamentos desportivos não tenham por objectivo os tempos livres ou os períodos de recreio habituais, mas visem complementar a oferta de espaços para a disciplina curricular de Educação Física.

São inúmeras as aprendizagens que se realizam no recreio. As crianças e os adolescentes aprendem a tomar decisões, a escolher a actividade a realizar, com quem, como, onde, até quando. Socializam-se e aprendem as regras da conduta humana, o ser capaz de se colocar no lugar do outro, perceber que no dia-a-dia umas vezes ganha-se, outras vezes perde-se. Aprendem que uns têm umas competências e outros têm outras.

O papel do professor e dos funcionários na supervisão dos recreios e dos intervalos torna-se necessária no quadro das relações difíceis que por vezes aí se estabelecem. Crianças com problemas, desenvolvem estratégias de defesa durante aqueles períodos, aproximando-se dos professores e funcionários para receberem apoio. “As crianças que, regularmente, procuram o professor são aquelas que tendem a ser rejeitadas pelos colegas (não as deixando jogar, brincar) ou são injustamente tratadas nos jogos. Muitas vezes, as raparigas procuram os professores (...)” e funcionários “ (...) para conversarem” (PEREIRA, *ibid.*, p. 123).

Do que foi dito, os espaços onde os alunos circulam livremente e onde estão fora da vigilância dos adultos, são aqueles que são preferencialmente escolhidos pelos agressores, constituindo palco de episódios de *bullying*. Contudo, estes locais não são exclusivos, o *bullying* não se circunscreve à escola, também podem ocorrer episódios fora dela, como extensão do que acontece lá dentro. “Por exemplo, é frequente que o agressor e a vítima sejam vizinhos e que as intimidações não aconteçam apenas no recreio, nos corredores ou nas casas de banho, mas também no bairro, especialmente quando há confrontos entre diferentes bandos” (RODRÍGUEZ, 2004, p. 55), ou ainda, os caminhos de ida e volta da escola também podem ser espaços onde as vítimas são alvo de intimidação e ameaça por parte dos agressores.

10 Investigações nacionais

Em Portugal, o estudo dos maus-tratos entre pares ou bullying escolar é recente, verificando-se crescente interesse e profícua investigação e análise por parte de algumas áreas de saber, no âmbito das Ciências Sociais e Humanas. Não se tratando de um fenómeno novo, é contudo uma problemática relativamente recente enquanto objecto de estudo científico, sendo actualmente uma área de produção científica privilegiada. A comprovar está a diversa literatura sobre o tema que vai estando disponível.

Segundo CARVALHOSA, (2007, p. 1), “em Portugal, têm sido feitos vários estudos sobre a problemática do bullying. Estes envolvem aspectos como a tradução da palavra “bullying” para português”, a observação dos comportamentos de bullying nos recreios, a caracterização das vítimas, dos agressores e das vítimas-agressoras e a prevalência deste tipo de comportamentos e a sua monitorização a nível nacional”.

Ainda de acordo com a autora, destacam-se investigações com amostras nacionais representativas realizadas por Carvalhosa, Lima e Matos (2001); Carvalhosa e Matos, (2004), os quais concluíram que em Portugal existem taxas elevadas de comportamentos de bullying nas escolas.

Num estudo comparativo sobre a evolução do fenómeno em Portugal realizado por CARVALHOSA e MATOS, em 2004, verificaram que a frequência dos comportamentos de vitimação e de provocação, uma vez por semana ou mais, aumentaram nos últimos anos nas escolas Portuguesas. Este estudo evidencia que são os rapazes que se envolvem mais em comportamentos de bullying na escola, quer como agressores, quer como vítimas, quer como agressores/vítimas; sendo que esses comportamentos têm forte frequência por volta dos 13 anos, embora sejam os mais novos, com idade cerca dos 11 anos, os que se envolvem mais enquanto vítimas (CARVALHOSA, o.c., pp. 1-2).

Investigações realizadas sobre práticas agressivas entre crianças nos espaços de recreio, PEREIRA (2008, p. 3) apontam no sentido de o problema ser preocupante “(...) tanto mais que o fenómeno começa a detectar-se nas camadas etárias mais jovens (...)”.

MARTINS (2009, p. 21), a partir de um estudo realizado em escolas portuguesas concluiu “(...) que os problemas de agressão e de vitimação entre adolescentes, apesar de não atingirem frequências elevadas, estão presentes nas escolas (...), de forma similar ao que ocorre em outros países europeus”. A investigação realizada aponta no sentido de este tipo de problemas perturbar “(...) a vida escolar e o rendimento académico dos alunos, bem como a convivência entre os adolescentes, no contexto escolar.”

Conclusões de algumas das investigações realizadas nas escolas portuguesas

Ano	Autores	População em estudo	Tendências gerais
1994	PEREIRA	Alunos do 2.º Ciclo Média de idades: 11,6	<ul style="list-style-type: none"> – O tipo de agressão mais frequente é directa verbal (insultos) e indirecta (levantar rumores); – As práticas agressivas acontecem mais frequentemente nos recreios; – Os rapazes envolvem-se mais em práticas agressivas físicas e em roubos; – As raparigas envolvem-se mais em práticas agressivas indirectas
2001	MARTINS	Alunos dos 2.º e 3.º Ciclos Média de idades: 14,7	<ul style="list-style-type: none"> – O tipo de agressão e de vitimação mais frequente é a indirecta na forma de exclusão social (levantar rumores e ignorar), seguindo-se as agressões verbais (insultos) e depois as agressões físicas; – Os rapazes envolvem-se mais frequentemente em agressões físicas, enquanto vítimas e enquanto agressores; – A agressão e a vitimação parecem ocorrer com mais frequência nos níveis de escolaridade mais baixos, mas não necessariamente nos alunos mais novos.
2006	MATOS,	Alunos dos 6.º, 8.º e 10.º	<ul style="list-style-type: none"> – São os rapazes que se envolvem mais

	<p>NEGREIROS, SIMÕES e GASPAR</p>	<p>anos de escolaridade Idades: entre os 11 e 15 anos</p>	<p>frequentemente em actos de provocação como agressores e como vítimas;</p> <ul style="list-style-type: none"> – O tipo de agressões são as lutas; – São os rapazes de 11 anos quem se envolve mais vezes em lutas; – Estes comportamentos diminuem com a idade ao longo da adolescência.
--	---	---	---

(PEREIRA, 2008, pp. 227-241; MARTINS, 2009, pp. 514-529; MATOS et al., 2009, pp. 33-34)

Conclusão

A violência na escola começa a ser um fenómeno do nosso quotidiano. É um assunto que não é novo, embora recentemente tenha sido alvo de maior discussão, cobertura e atenção porque os meios de comunicação têm sido facilitadores nesse sentido.

A escola cada vez mais aberta ao exterior e cada mais aberta às solicitações dos vários sectores da comunidade, não se encontra isolada e conseqüentemente não escapa à violência. Para uns a escola é o palco dessa violência, para outros, a escola é produtora de violência.

A escola é para muitos alunos um tempo e um local onde lhes é permitido estabelecer relações com os seus pares, é um espaço de socialização, onde constroem a sua identidade. A escola tem tido dificuldade de se adaptar às motivações e necessidades dos seus alunos que constituem cada vez mais um público exigente e com interesses muito diferentes dos objectivos da escola. Existe um “divórcio” entre a cultura da escola e a cultura dos alunos. Esta situação tende a agravar-se se não existir uma cooperação positiva entre as famílias e a escola.

Conhecer as causas sociais, políticas e económicas que têm levado ao crescimento da violência nas comunidades escolares, identificar as situações que levam a esse tipo de comportamentos e tomar medidas que reforcem a autoridade dos profissionais de educação e uma maior responsabilização das famílias e das estruturas educativas da tutela são tarefas urgentes.

O problema da violência em contexto escolar e o *Bullying* em particular, têm merecido atenção especial. Estudos realizados em vários países e também já em Portugal, acerca do fenómeno apontam para a sua ocorrência cada vez mais frequente.

O *bullying* ou “*maus-tratos entre pares*” caracteriza-se pela intimidação por parte de alguém mais forte, de forma repetida e com a intenção de molestar outros mais frágeis,

mais indefesos. Este tipo de comportamento assume três aspectos: físico, não físico (inclui o verbal e o psicológico) e o *cyberbullying*.

É certo que existe bullying nas escolas portuguesas, os estudos realizados têm-no demonstrado, podendo as causas terem origem em factores ambientais, psicológicas ou organizacionais.

A escola poderá e deverá ter um papel fundamental na prevenção deste problema, no entanto, não pode encetar esforços isoladamente. É necessária a concertação de estratégias de vários intervenientes, desde a família, a escola e as entidades governamentais e não governamentais que têm responsabilidades na educação.

É importante que a escola desenvolva actividades que propiciem o desenvolvimento de competências sociais para todos os alunos, as quais são de carácter transversal a todas as disciplinas. No seu Projecto Educativo, que é um projecto da comunidade educativa deverão constar estratégias de intervenção que passem pelo desenvolvimento de actividades que cativem os alunos mais problemáticos e fundamentalmente que chamem os pais a participarem mais na vida da escola.

**PARTE II - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA
INVESTIGAÇÃO**

1 Introdução

Os maus-tratos são um tipo particular de violência escolar que ocorre frequentemente entre os alunos, no quadro das inter-relações que são estabelecidas e que fazem parte do seu processo de socialização. Por ser um fenómeno decorrente das relações que se estabelecem no quadro das interacções entre os alunos, no espaço escolar, é nesta que deve ser estudado nas suas várias dimensões.

Com este estudo, e como já foi referido na introdução, pretendemos conhecer e compreender a violência escolar entre os alunos, muito particularmente o fenómeno dos maus-tratos no contexto das relações que se estabelecem na escola.

Assim, decidimos realizar o presente trabalho de investigação, cujo objectivo é encontrar elementos de resposta à seguinte questão:

“A imagem que os alunos têm da escola, enquanto espaço de relação entre pares, de relação com os professores e com os funcionários, propiciador de bem-estar, de desenvolvimento de actividades e de supervisão dos intervalos está relacionada com a ocorrência de maus-tratos entre pares?”

Para além da *imagem da escola*, outras questões serão objecto de estudo, designadamente:

A ligação à escola através das componentes do convívio entre pares, da amizade existente entre colegas e com os professores, da aprendizagem, da segurança e das condições oferecidas pela escola e ainda a adesão dos alunos à escola.

A experiência escolar nas dimensões da experiência escolar na sua generalidade, nas dimensões da satisfação com os intervalos, dos comportamentos assumidos nos mesmos (relacionamento entre os pares e de auto-protecção), das formas de participação nos jogos.

Os maus-tratos em algumas das suas configurações, nomeadamente agressões físicas, agressões verbais, segregação, prepotência, não cumprimento de regras e roubo/danificação de pertences.

2 A Metodologia do Estudo

De seguida apresentaremos a metodologia do estudo realizado, explicitando os processos adoptados para a recolha de dados, definindo as características da amostra utilizada e indicando o tipo de análises que se realizaram.

2.1 O instrumento de recolha de dados

No sentido de procurarmos compreender as relações que são estabelecidas entre os alunos e a dimensão que assume o fenómeno de *maus-tratos* no meio escolar, procedemos à aplicação de um questionário, pelo que foi realizada uma análise quantitativa dos dados recolhidos a partir do mesmo.

A construção do questionário resultou das várias leituras que realizámos e de todo o trabalho de análise, exploração e reflexão realizado nas várias sessões de Seminário. Com o objectivo de ser mais eficaz a distribuição, a aplicação e também a recolha, solicitámos autorização aos Conselhos Executivos e Directores de Turma das escolas visadas, tendo sido necessário fazer um pedido formal e a apresentação da respectiva autorização emanada pelo Ministério da Educação. Foi apresentada ainda, junto dos encarregados de educação dos alunos que constituem a nossa amostra, um pedido formal de autorização para que os seus educandos respondessem ao questionário.

O questionário, cuja inteligibilidade decorre de chaves de leitura específicas, contém na totalidade 17 perguntas fechadas, as quais podemos observar no quadro seguinte com a respectiva chave de leitura:

Questão	Objectivo	Chave de leitura
1.	Características individuais da amostra	Género
2.		Idade
15.	Características escolares da amostra.	Ciclo de estudos
16.		Histórico escolar
17.	Características familiares da amostra	nível de instrução familiar (NIF)
3. (1,2,3,4,5,6)	Comportamentos nos intervalos.	Relação entre pares nos intervalos (1, 3, 5) Relação com os adultos nos intervalos (2, 4, 6)
5. (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10)	Ligação à escola	Convívio escolar (1, 6) Sentido da aprendizagem escolar (2, 7) Sentimento de segurança (3, 8) Oferta da escola (4, 9) Amizade entre colegas (5, 10)
6. (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12)	Comportamentos de <i>maus-tratos entre pares</i>	Agressões físicas (1, 8) Agressões verbais (3, 10) Segregação (5, 12) Prepotência (2, 7) Transgressão de regras (4, 9) Danificação/roubo de pertences (6, 11)
7. (1,2,3,4)	Experiência de satisfação/insatisfação nos intervalos escolares	Grau de satisfação/insatisfação nos intervalos na escola (1,2,3,4)
8. (1,2,3)	Práticas educativas familiares/Estilos parentais perante o mau comportamento dos seus filhos	Permissivo (1) Autoritário (2) Dialogante (3)
9. (1,2,3,4,5,6,7,8)	Formas de estar na escola em situação de jogo com os pares	Convergente (1,5) Divergente (2, 6) Apatia (3, 7) Abandono (4, 8)
10.1. 10.2.	Comportamento dominante nas aulas e face ao trabalho escolar	Empenho nas actividades escolares +/-
11.1. 11.2.		Sucesso/insucesso escolar +/-
12.1. 12.2.		Problemas disciplinares +/-
13.1. 13.2.		Absentismo +/-
14. (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12)		Imagem da escola vista pelos alunos

2.2 Recolha e tratamento das respostas

O questionário foi aplicado, durante os meses de Fevereiro e Março de 2009, em turmas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga e da Escola Secundária com 3.º Ciclo do mesmo concelho, num total de 625 alunos.

As respostas ao questionário foram codificadas e procedemos à construção de uma base de dados, onde constam os dados recolhidos. Posteriormente foi feito o tratamento estatístico a partir de ferramentas informáticas do Programa Excel elaboradas e cedidas pelo ISET, as quais permitiram manipular rapidamente o grande número de dados recolhidos.

Para cada questão procedemos ao cálculo das frequências simples das respostas, e sempre que se justificou, determinámos os indicadores agregados.

Para verificar as várias hipóteses procedemos ao cálculo das tabelas de contingência entre indicadores, aplicando em seguida o teste do Qui-quadrado (χ^2), a fim de verificarmos a existência ou não de variações estatisticamente significativas, admitindo como limite superior da probabilidade de erro 0,05.

Finalmente, quando se verificaram variações estatisticamente significativas, procedemos à análise das respectivas Tabelas de Contingência.

2.3 A amostra do estudo

A caracterização da amostra do presente estudo apresenta-se organizada em três tipos de características: individuais (género e idade), escolares (ciclo de estudos frequentado e ocorrência de retenções) e familiares (nível de instrução familiar e práticas educativas familiares).

2.3.1 Características individuais

No âmbito das características individuais consideramos o género e a idade.

2.3.1.1 Género

Dos 625 alunos que constituem a amostra 53,37% são do género masculino e 46,63% são do género feminino, como podemos verificar pela tabela seguinte. A amostra dá lugar a uma representação superior de rapazes do que de raparigas.

Distribuição da amostra por género

Género	Frequências	Percentagens
Masculino	333	53,37%
Feminino	291	46,63%
Totais	624	100%

2.3.1.2 Idade

A nossa amostra apresenta idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos. A maior parte dos alunos tem 11 anos (moda). A média das idades dos é 12,4 e a mediana é de 12.

Distribuição da amostra por idade

Idades	Frequências	Percentagens
10	97	15,52%
11	123	19,68%
12	113	18,08%
13	107	17,12%
14	117	18,72%
15	49	7,84%
16	18	2,88%
17	1	0,16%
Totais	625	100,00%

Considerando os resultados agregados, de acordo com a forma como iremos trabalhar, a distribuição dos alunos por idades é a seguinte:

Escalões etários	Frequências	Percentagens
[10,11]	220	35,20%
[12,13]	220	35,20%
[14,17]	185	29,60%
Total	625	100,00%

2.3.2 Características escolares

Para caracterizar escolarmente os respondentes da nossa amostra considerámos o ciclo de ensino que o aluno se encontra a frequentar e o seu histórico escolar, isto é, se no seu percurso escolar já teve alguma retenção.

2.3.2.1 Ciclo de estudos

Tendo adicionado as respostas obtidas por ano de escolaridade nos respectivos ciclos de estudo, podemos observar a respectiva distribuição dos resultados na tabela seguinte:

Distribuição da amostra por ciclo de estudos

Ciclo de estudos	Frequências	Percentagens
2.º Ciclo	267	42,72%
3.º Ciclo	358	57,28%
Totais	625	100%

São os alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico que constituem a maioria da nossa amostra.

2.3.2.2 Histórico escolar

A fim de prosseguir a caracterização da nossa amostra pedimos aos alunos que nos dissessem se já alguma vez tinham repetido algum ano.

Distribuição da amostra por histórico escolar

Retenções	Frequências	Percentagens
Sim	132	21,12%
Não	493	78,88%
Totais	625	100%

Como a tabela anterior permite verificar, ainda existe uma percentagem elevada de alunos que já tiveram retenções.

2.3.3 Características familiares

No âmbito das características familiares iremos considerar dois tipos de características que têm sido referidas como interferindo na experiência escolar dos alunos: por um lado o nível de instrução do pai e da mãe e por outro, indicadores de práticas educativas familiares.

2.3.3.1 Nível de instrução familiar

A distribuição da amostra segundo o nível de instrução do pai e o nível de instrução da mãe está apresentada nas duas primeiras colunas da tabela seguinte. O nível de instrução parental (NIF) corresponde, para cada aluno, à habilitação académica mais elevada entre o pai e a mãe.

	Habilitação académica do pai	Habilitação académica da mãe	nível de instrução familiar (NIF)
4.º ano ou menos	17,37%	13,93%	7,01%
6.º ano de escolaridade	39,63%	32,30%	30,67%
9.º ano de escolaridade	20,07%	21,15%	23,82%
11.º ou 12.º ano de escolaridade	10,62%	15,74%	18,92%
Frequência de curso superior	3,20%	4,26%	3,92%
Licenciatura ou mais	9,11%	12,62%	15,66%

Vemos pois que os pais de 3 em cada 5 alunos não ultrapassaram o nível de ensino que os seus filhos estão a frequentar.

2.3.3.2 Práticas educativas familiares

Para este estudo, iremos considerar um indicador de práticas educativas ministradas pelas famílias, em termos de exercício de autoridade. A pergunta que esteve na base dos indicadores apresentados é a seguinte:

Quando os teus pais se dão conta que tu te portaste menos bem na escola, o que fazem?

1. Não dão grande importância.	2,42%
2. Põem-me de castigo.	17,44%
3. Conversam comigo para eu perceber que este comportamento só me prejudica.	80,14%

As três hipóteses de respostas apresentadas correspondem a três posições de uma tipologia de exercício de autoridade no âmbito das práticas educativas familiares: “*permissivo* (Não dão grande importância)”, “*autoritário* (Põem-me de castigo)” e “*dialogante* (Conversam comigo para eu perceber que este comportamento só me prejudica)”.

Pela distribuição dos resultados, podemos observar que a percentagem de alunos que afirma existir uma prática permissiva é significativamente residual, pelo que para o presente estudo, iremos considerar somente as práticas dos tipos autoritário e dialogante.

Práticas Educativas Familiares

	Frequências	Percentagens
Permissiva	14	2,42%
Autoritária	101	17,44%
Dialogante	464	80,14%
Totais	579	100%

Os resultados obtidos para cada uma das práticas educativas, revelam que é a “*dialogante*” que, na opinião expressa pelos alunos, parece ser predominante.

3 Imagem dos alunos sobre a escola

No sentido de procurarmos compreender quais as representações que os alunos têm da escola, consideramos seis dimensões, sendo três relativas às relações que são estabelecidas entre os diferentes actores escolares e as outras três relativas a algumas das componentes do seu funcionamento, designadamente:

- Relação entre pares (alunos)
- Relação dos alunos com os professores
- Relação dos alunos com os funcionários
- A escola e o bem-estar dos alunos
- Imagem das actividades escolares
- Imagem da supervisão dos intervalos

Em seguida, iremos proceder ao tratamento quantitativo das respostas que recolhemos, as quais decorrem de doze questões que foram colocadas, tendo sido organizadas em grupos de duas, correspondendo cada par a um indicador.

Iniciaremos a abordagem pelo indicador de “*relação entre pares*”.

3.1 *Relação entre pares*

A relação entre pares constitui um aspecto fundamental do desenvolvimento sócio-emocional e sócio-cognitivo da criança e do adolescente, contribuindo de forma decisiva para a construção do conhecimento de si e dos outros. No quotidiano escolar, crianças e jovens vivenciam relações de carácter horizontal que implicam, quando são

vividas de forma positiva, reciprocidade, entreatajuda, aceitação mútua e amizade (AMADO e FREIRE, 2009, p. 61).

A *relação entre pares* é um indicador fundamental na problemática que nos encontramos a estudar, tendo em conta que os *maus-tratos*, condutas agressivas ou vitimação entre pares são fenómenos decorrentes das interacções que se estabelecem entre os alunos.

3.1.1 Relação entre pares: indicadores parcelares

Procuramos saber como é que os alunos vêem as relações entre eles através de duas perguntas, uma no sentido de uma relação positiva (*Os meus colegas gostam de mim como sou*) e a outra no sentido de uma relação negativa (*Há colegas com quem evito estar*). No quadro seguinte poderemos observar a distribuição das respostas.

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Totais
Os meus colegas gostam de mim como sou.	6	13	111	263	231	624
	0,96%	2,08%	17,79%	42,15%	37,02%	100%
Há colegas com quem evito estar.	111	127	170	139	72	619
	17,93%	20,52%	27,46%	22,46%	11,63%	100%

O quadro permite retirar as seguintes conclusões:

- Os alunos possuem uma imagem bastante positiva no que toca à sua aceitação pelos colegas;
- Já na selectividade das relações o quadro não é tão positivo. Com efeito cerca de 1/3 concorda ter colegas com quem evitam falar e só pouco mais de 1/3 discorda.

Partindo das respostas às questões apresentadas no quadro anterior construiu-se um indicador agregado “*relação entre pares*” invertendo os códigos das opiniões emitidas relativamente ao indicador parcelar que apontava para dificuldade de relação (Há colegas com quem evito estar). A distribuição das frequências do indicador agregado encontrado é a que consta do quadro seguinte.

3.1.2 Relação entre pares: indicador agregado

Apresentamos a distribuição das respostas, a qual está claramente deslocada acima do ponto médio da escala, nos intervalos mais fortes.

Relação entre pares		
Muito má (2)	2	0,32%
3	7	1,13%
4	14	2,26%
5	52	8,40%
6	143	23,10%
7	144	23,26%
8	110	17,77%
9	83	13,41%
Muito boa (10)	64	10,34%
Totais	619	100,00%

Poderemos, pois, concluir que globalmente os alunos têm uma imagem positiva e/ou bastante positiva da relação entre colegas.

3.1.3 Variações da relação entre pares com as características dos respondentes

Questionamo-nos sobre se a imagem que os alunos têm da relação entre pares varia com as características individuais, escolares e familiares. Para isso, calculamos as tabelas de contingência. Para a determinação das tabelas de contingência, tivemos em consideração três intervalos para o indicador de *relação entre pares*, organizados de uma forma gradativa, correspondendo a relação média-fraca [2,6] à opinião menos favorável; a relação boa [7,8] à opinião favorável mas não totalmente favorável e a relação muito boa [9,10] à opinião mais favorável da relação entre pares.

Os resultados do teste χ^2 , das respectivas tabelas de contingência, são os que constam do quadro seguinte:

Relação entre pares	Género	Idade	Ciclo de estudos	Histórico escolar	NIF	Práticas educativas familiares
Graus de liberdade	2	4	2	2	4	2
χ^2 (observado)	14,74	21,47	6,62	11,80	6,97	1,47
Probabilidade (observada)	0,00	0,00	0,04	0,00	0,14	0,48

Podemos pois constatar que existe uma relação estatística significativa entre a imagem que os alunos têm da sua relação entre os pares e o género, a idade, o ciclo de estudos que frequentam e o histórico escolar.

Seguidamente apresentamos as tabelas de contingência em que se registaram variações estatisticamente significativas.

3.1.3.1 Relação entre pares segundo o género

A análise da tabela de contingência permite-nos concluir que são os rapazes que mais frequentemente têm uma opinião menos favorável da relação entre os colegas.

Relação entre pares	Género	Masculino	Feminino	TOTAL
Relação média fraca [2,6]		134 41%	83 29%	217 35%
Relação boa [7,8]		113 34%	141 49%	254 41%
Relação muito boa [9,10]		83 25%	64 22%	147 24%
TOTAL		330 100%	288 100%	618 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 14,74 Probabilidade (observada) < 0,01

No que toca à opinião muito boa, o grupo dos rapazes não tem opinião significativa diversa do grupo das suas colegas.

Os rapazes têm uma opinião menos positiva do que as raparigas, da relação entre os colegas, o que poderá ser explicado pela natureza das suas actividades praticadas nos intervalos, às quais poderão estar subjacentes relações de maior competitividade e conflitualidade.

3.1.3.2 Relação entre pares segundo a idade

Ao fazer a leitura da tabela de contingência que se segue, podemos concluir que são os alunos mais velhos, os que em maior percentagem, assumem existir uma relação menos positiva entre pares.

Relação entre pares	Idade	[10,11]	[12,13]	[14,17]	TOTAL
Relação média-fraca [2,6]		70 32%	68 31%	80 44%	218 35%
Relação boa [7,8]		78 36%	110 50%	66 36%	254 41%
Relação muito boa [9,10]		69 32%	42 19%	36 20%	147 24%
TOTAL		217 100%	220 100%	182 100%	619 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 21,47 Probabilidade (observada) < 0,01

Esta tendência parece-nos poder ser compreendida se tivermos em conta que, por um lado, os alunos deste escalão etário já estão claramente na adolescência, com as correlativas relações mais intensas com os colegas e consequentemente são mais críticos em relação às mesmas. Também é neste grupo onde estão concentrados os alunos com um historial escolar mais alargado, isto pelas retenções que fazem parte do mesmo e portanto, provavelmente haverá lugar para uma percepção menos positiva das relações entre pares.

3.1.3.3 Relação entre pares segundo o ciclo de estudos

Como se pode verificar pela leitura da tabela de contingência, encontramos uma tendência semelhante à registada na tabela que precede. São os alunos que se encontram a frequentar o nível de escolaridade mais baixo, ou seja o 2.º ciclo, (frequentado pelos alunos mais novos) quem mais assume existir uma relação mais positiva entre os colegas.

Relação entre pares	Ciclo de estudos	2.º ciclo	3.º ciclo	TOTAL
Relação média-fraca [2,6]		89 34%	129 36%	218 35%
Relação boa [7,8]		99 38%	155 44%	254 41%
Relação muito boa [9,10]		76 29%	71 20%	147 24%
TOTAL		264 100%	355 100%	619 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 6,62 Probabilidade (observada) = 0,04

A tendência aqui encontrada, para ser compreendida, deverá ter em consideração a fase de desenvolvimento dos alunos de cada ciclo. E isto, eventualmente por duas razões: por um lado, o período da adolescência correspondente às idades do 3.º ciclo é caracterizado por maior instabilidade emocional com os correlativos conflitos interpessoais; por outro lado, as próprias relações ganham uma intensidade muito maior o que leva os adolescentes a serem mais exigentes do que os pré-adolescentes na qualificação das relações como muito boas.

3.1.3.4 Relação entre pares segundo o histórico escolar

A análise das distribuições da relação entre pares segundo o histórico escolar permite constatar que são os alunos que não tiveram nenhuma retenção no seu percurso escolar os que em maior percentagem, assumem existir uma relação boa e muito boa entre os colegas.

Retenções no percurso escolar Relação entre pares	Sim	Não	TOTAL
Relação média-fraca [2,6]	62 48%	156 32%	218 35%
Relação boa [7,8]	43 33%	211 43%	254 41%
Relação muito boa [9,10]	24 19%	123 25%	147 24%
TOTAL	129 100%	490 100%	619 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 11,80 Probabilidade (observada) < 0,01

Esta tendência parece-nos poder ser compreendida se tivermos em conta que, qualquer retenção implica sentimentos de desconforto, de rejeição e uma degradação da imagem geral de si. Como tivemos oportunidade de referir na fundamentação teórica, a própria condição de ter retenções no seu histórico escolar provoca a desinserção do seu grupo original com a dimensão conflituosa inerente à reinserção em novo grupo de pares. Acresce ainda que a retenção faz com que as idades dos alunos deixem de ser tão próximas.

3.2 Relação com os professores

Prosseguimos o nosso estudo relativo à imagem que os alunos têm dos professores, na perspectiva do apoio recebido em contexto da aprendizagem. Tendo como referência um estudo sobre o **Clima de Escola na perspectiva dos alunos**, realizado por Manuela Teixeira, em 2004, utilizámos duas questões dessa investigação que apontam no sentido da relação com os professores. Assim, colocámos duas perguntas, uma no sentido positivo (*Os professores fazem o que podem para nos ajudar quando temos dificuldades*) e a outra no sentido negativo (*Os professores só se interessam pelos bons alunos*), No quadro seguinte poderemos observar a distribuição das respostas.

3.2.1 Relação com os professores: indicadores parcelares

O quadro permite concluir que os alunos possuem uma imagem bastante positiva dos professores, principalmente no que respeita ao apoio prestado nas dificuldades. Esta tendência é manifestada por uma larga maioria dos alunos. Ainda uma maioria clara discorda que os professores só se interessam somente pelos bons alunos.

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Totais
Os professores fazem o que podem para nos ajudar quando temos dificuldades	2	15	68	198	337	620
	0,32%	2,42%	10,97%	31,94%	54,35%	100%
Os professores só se interessam pelos bons alunos	218	142	138	71	48	617
	35,33%	23,01%	22,37%	11,51%	7,78%	100%

Os resultados obtidos para ambas as questões, são congruentes com os resultados obtidos no estudo realizado por TEIXEIRA (2008, p. 91).

Partindo das questões apresentadas no quadro anterior, as mesmas estiveram na base do indicador agregado “*relação com os professores*” do qual se apresenta a distribuição das frequências no quadro seguinte.

3.2.2 Relação com os professores: indicador agregado

A maior concentração das respostas situam-se nos escalões de opiniões claramente positivas da relação com os professores.

Relação com os professores		
Muito má (2)	1	0,16%
3	5	0,82%
4	22	3,59%
5	30	4,89%
6	65	10,60%
7	89	14,52%
8	123	20,07%
9	107	17,46%
Muito boa (10)	171	27,90%
Totais	613	100,00%

3.2.3 Variações da relação com os professores com as características da amostra

Procedemos à verificação da existência de variações entre as imagens que os alunos têm da relação com os seus professores com as respectivas características individuais, escolares e familiares.

No cálculo das tabelas de contingência, tivemos em consideração três intervalos para o indicador de *relação com os professores*, organizados de uma forma gradativa, correspondendo o intervalo inferior [2,6] à opinião menos favorável; o intervalo intermédio [7,8] à opinião favorável e o intervalo superior [9,10] à opinião mais favorável da relação com os professores. Vejamos esses resultados no quadro seguinte:

Relação com os professores	Género	Idade	Ciclo de estudos	Histórico escolar	NIF	Práticas educativas familiares
Graus de liberdade	2	4	2	2	4	2
χ^2 (observado)	8,11	81,67	81,54	12,02	3,25	3,16
Probabilidade (observada)	0,02	0,00	0,00	0,00	0,52	0,21

Através da leitura do quadro que precede, como podemos verificar, registam-se variações estatisticamente significativas relativamente às variáveis género, idade, ano de escolaridade e histórico escolar.

Em seguida, nos quadros que se seguem, apresentamos os dados relativos a essas variações estatísticas.

3.2.3.1 Relação com os professores segundo o género

A análise da tabela de contingência permite-nos concluir que as raparigas têm mais frequentemente uma opinião mais favorável da relação com os professores.

Relação com os professores	Género		TOTAL
	Masculino	Feminino	
Relação média-fraca [2,6]	78 24%	44 15%	122 20%
Relação boa [7,8]	115 35%	97 34%	212 35%
Relação muito boa [9,10]	135 41%	143 50%	278 45%
TOTAL	328 100%	284 100%	612 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 8,11 Probabilidade (observada) = 0,02

3.2.3.2 Relação com os professores segundo a idade

A imagem que os alunos têm da sua relação com os professores é tanto mais favorável quanto mais novos são. E isto é decorrente de duas tendências: a melhor relação decresce e a pior imagem cresce à medida que se avança na idade do grupo considerado.

Relação com os professores	Idade	[10,11]	[12,13]	[14,17]	TOTAL
Relação média-fraca [2,6]		21 10%	49 22%	53 29%	123 20%
Relação boa [7,8]		48 23%	76 35%	88 48%	212 35%
Relação muito boa [9,10]		143 67%	94 43%	41 23%	278 45%
TOTAL		212 100%	219 100%	182 100%	613 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 81,67 Probabilidade (observada) < 0,01

Estes resultados traduzem a situação de os alunos mais novos se sentirem ainda muito próximos dos professores e procuram-nos mais espontaneamente quando sentem dificuldades. O quadro de socialização experienciado no 1.º Ciclo é ainda muito recente e a sua influência é ainda forte.

3.2.3.3 Relação com os professores segundo o ciclo de estudos

Como podemos observar pelos dados da tabela, as opiniões mais favoráveis correspondem aos alunos do 2.º Ciclo, sendo as menos favoráveis, as dos alunos do 3.º Ciclo.

Relação com os professores	Ciclo de estudos	2.º ciclo	3.º ciclo	TOTAL
Relação média-fraca [2,6]		27 10%	96 27%	123 20%
Relação boa [7,8]		60 23%	152 43%	212 35%
Relação muito boa [9,10]		172 66%	106 30%	278 45%
TOTAL		259 100%	354 100%	613 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 81,54 Probabilidade (observada) < 0,01

Os alunos do 2.º Ciclo correspondem, em termos cronológicos, aos alunos mais novos, pelo que os resultados aqui observados são consentâneos com os resultados de quadro anterior.

3.2.3.4 Relação com os professores segundo o histórico escolar

Como seria de esperar, as opiniões mais favoráveis correspondem aos alunos que nunca reprovaram.

Retenções no percurso escolar Relação com os professores	Sim	Não	TOTAL
Relação média-fraca [2,6]	25 20%	98 20%	123 20%
Relação boa [7,8]	60 47%	152 31%	212 35%
Relação muito boa [9,10]	43 34%	235 48%	278 45%
TOTAL	128 100%	485 100%	613 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 12,02 Probabilidade (observada) < 0,01

Relativamente ao sentido das variações ocorridas para as características dos respondentes aqui consideradas, verifica-se congruência com os resultados de TEIXEIRA (2008, pp. 96-97), no estudo sobre o **Clima de escola: a perspectiva dos alunos**, na dimensão das “*relações com os professores.*”

3.3 Relação com os funcionários

Como já tivemos oportunidade de referir, é nos espaços de recreio, ou em outros espaços exteriores à sala de aula, como corredores, casas de banho, balneários, na cantina, ou espaços circundantes à escola que eventuais situações de violência entre pares tendem a ocorrer, longe dos olhares dos adultos que têm a responsabilidade de fazer a supervisão. Nem sempre esses profissionais estão perto quando são precisos, isto

é, quando os alunos se encontram em situações de dificuldades provocadas por outros. Outros adultos farão “vista grossa” porque tomam como dado adquirido que os alunos têm capacidade de resolver os seus próprios problemas e que os adultos não devem interferir porque “são coisas entre eles”.

Formulámos então duas questões, uma no sentido positivo (*Na escola sei que posso contar com a ajuda dos funcionários*) e a outra no sentido negativo (*Quando há problemas, os funcionários não se metem porque são coisas nossas*). No quadro seguinte poderemos observar a distribuição das respostas.

3.3.1 Relação com os funcionários: indicadores parcelares

Pelos resultados que constam na tabela seguinte podemos retirar algumas conclusões:

- Os alunos possuem uma imagem bastante positiva dos funcionários relativamente à confiança que neles depositam;
- Relativamente à eventual interferência que os funcionários possam fazer quando os alunos se sentem ameaçados, estes afirmam maioritariamente que os funcionários interferem quando há problemas;
- Não podemos desprezar a percentagem de alunos que assume posição intermédia, “nem concordo, nem discordo”, talvez porque já passaram por situações em que não puderam contar com a ajuda daqueles profissionais.

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Totais
Na escola sei que posso contar com a ajuda dos funcionários	25	39	156	229	174	623
	4,01%	6,26%	25,04%	36,76%	27,93%	100%
Quando há problemas, os funcionários não se metem porque são coisas nossas	155	163	205	64	34	621
	24,96%	26,25%	33,01%	10,31%	5,48%	100%

Partindo das questões apresentadas no quadro anterior, construímos o indicador agregado “*relação com os funcionários*” do qual se apresenta a distribuição das frequências no quadro seguinte.

3.3.2 Relação com os funcionários: indicador agregado

Pela distribuição das respostas, as quais se situam na sua grande maioria acima do ponto médio, nos intervalos mais fortes, poderemos concluir que os alunos têm uma imagem bastante positiva da relação com os funcionários.

Relação com os funcionários		
Muito má (2)	4	0,65%
3	10	1,61%
4	18	2,90%
5	40	6,45%
6	129	20,81%
7	128	20,65%
8	133	21,45%
9	78	12,58%
Muito boa (10)	80	12,90%
Totais	620	100,00%

3.3.3 Variações da relação com os funcionários com as características dos respondentes

Quisemos saber se há variações estatisticamente significativas da relação entre a imagem que os alunos têm da sua relação com os funcionários da escola com e as características dos mesmos, isto é, o género, a idade, o ano de escolaridade frequentado, o histórico escolar, o nível de instrução familiar e as práticas educativas familiares.

Calculámos as tabelas de contingência tendo em conta três intervalos, sendo o de *média-fraca relação* correspondente ao intervalo [2,6], o de *boa relação* ao intervalo [7,8] e o de *muito boa relação* ao intervalo [9,10].

Relação com os funcionários	Género	Idade	Ciclo de estudos	Histórico escolar	NIF	Práticas educativas familiares
Graus de liberdade	2	4	2	2	4	2
χ^2 (observado)	14,37	58,67	49,52	4,31	5,32	1,80
Probabilidade (observada)	0,00	0,00	0,00	0,12	0,26	0,41

No quadro anterior apresentamos os resultados do estudo que realizámos para verificar a existência dessa tendência e, conforme podemos verificar, a mesma não se regista para o histórico escolar do aluno, o nível de instrução dos pais e as rotinas educativas praticadas.

Em seguida poderemos analisar os dados relativos a essas variações estatísticas.

3.3.3.1 Relação com os funcionários segundo o género

A análise da tabela de contingência da relação com os funcionários com o género, permite-nos concluir que os rapazes têm uma opinião menos favorável do que as raparigas da relação com os funcionários.

Relação com os funcionários	Gênero		TOTAL
	Masculino	Feminino	
Relação média-fraca [2,6]	125 38%	75 26%	200 32%
Relação boa [7,8]	117 36%	144 49%	261 42%
Relação muito boa [9,10]	86 26%	72 25%	158 26%
TOTAL	328 100%	291 100%	619 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 14,37 Probabilidade (observada) < 0,01

Esta tendência poderá ser explicada pelo facto de, por norma, serem os rapazes os que têm tendência a envolver-se em situações de maior conflitualidade e nem sempre podem contar com a supervisão dos funcionários.

3.3.3.2 Relação com os funcionários segundo a idade

Ao fazer a leitura da tabela de contingência que se segue, podemos concluir que à medida que a idade aumenta, decrescem as opiniões favoráveis e aumentam as desfavoráveis quanto à imagem que os alunos têm da relação com os funcionários.

Relação com os funcionários	Idade			TOTAL
	[10,11]	[12,13]	[14,17]	
Relação média-fraca [2,6]	47 22%	76 35%	78 43%	201 32%
Relação boa [7,8]	77 35%	102 46%	82 45%	261 42%
Relação muito boa [9,10]	93 43%	42 19%	23 13%	158 25%
TOTAL	217 100%	220 100%	183 100%	620 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 58,67 Probabilidade (observada) < 0,01

3.3.3.3 Relação com os funcionários segundo o ciclo de estudos

Na análise das variações da relação com os funcionários com o ciclo de estudos, encontramos a mesma tendência registrada na tabela que precede. São os alunos que se encontram a frequentar o nível de escolaridade mais elevado, ou seja o 3.º ciclo, quem mais assume existir uma relação menos positiva com os funcionários e quem menos refere a relação muito boa.

Relação com os funcionários	Ciclo de estudos	2.º ciclo	3.º ciclo	TOTAL
Relação média-fraca [2,6]		61 23%	140 39%	201 32%
Relação boa [7,8]		99 38%	162 46%	261 42%
Relação muito boa [9,10]		104 39%	54 15%	158 25%
TOTAL		264 100%	356 100%	620 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 49,52 Probabilidade (observada) < 0,01

3.4 A escola e o bem-estar dos alunos

A escola deveria ser sinónimo de bem-estar, um espaço de convívio entre crianças e jovens, ponto de encontro, de amizades, lugar privilegiado de enriquecimento pessoal através da aquisição de saberes e do desenvolvimento de competências. No entanto, para alguns alunos, a escola tem outros significados. Há alunos que vêem a escola como um local que não lhes oferece segurança, onde observam situações de conflito e que de alguma forma poderão interferir no seu bem-estar e segurança.

3.4.1 A escola e o bem-estar dos alunos: indicadores parcelares

O nosso objectivo era conhecer a opinião dos alunos relativamente à escola e o bem-estar que esta proporciona. Colocámos aos alunos duas questões, uma associada à escola como lugar agradável; outra como lugar onde acontecem situações desagradáveis.

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Totais
Na escola ando à vontade porque é um lugar onde me sinto bem	11 1,77%	20 3,22%	146 23,51%	235 37,84%	209 33,66%	621 100%
Na escola há coisas que me incomodam	48 7,74%	67 10,81%	190 30,65%	195 31,45%	120 19,35%	620 100%

As suas respostas revelam que, embora uma clara maioria considere que a escola é um lugar agradável, também uma maioria - menos acentuada - diz haver coisas na escola que a incomoda.

3.4.2 A escola e o bem-estar dos alunos: indicador agregado

Com base nas questões anteriores, construímos o indicador agregado de *bem-estar na escola*.

A escola e o bem-estar dos alunos		
Muito má (2)	9	1,46%
3	6	0,97%
4	44	7,12%
5	76	12,30%
6	190	30,74%
7	129	20,87%
8	98	15,86%
9	34	5,50%
Muito boa (10)	32	5,18%
Totais	618	100,00%

A análise do quadro anterior permite-nos pôr em evidência que os alunos têm uma opinião maioritariamente favorável acerca da escola como propiciadora do bem-estar, uma vez que uma maioria se situou acima do ponto intermédio.

3.4.3 Variações da escola e o bem-estar dos alunos com as características dos respondentes

No quadro seguinte apresentamos os resultados do teste χ^2 aplicado às tabelas de contingência para o indicador de “a escola e o bem-estar dos alunos” pelas características dos respondentes.

Para a determinação das tabelas de contingência, tivemos em consideração três intervalos para o indicador de *a escola e o bem-estar dos alunos*, organizados de uma forma gradativa: Imagem fraca [2,5]; Imagem média [6,7]; e Imagem boa [8,10].

A escola e o bem-estar dos alunos	Género	Idade	Ciclo de estudos	Histórico escolar	NIF	Práticas educativas familiares
Graus de liberdade	2	4	2	2	4	2
χ^2 (observado)	7,87	7,14	2,73	2,13	6,34	9,72
Probabilidade (observada)	0,02	0,13	0,26	0,34	0,18	0,01

Pela leitura do quadro que precede, podemos verificar-se só existir ocorrência de variações significativas pelo género e pelas práticas educativas familiares. Nos pontos seguintes iremos analisar o sentido dessas variações ocorridas.

3.4.3.1 A escola e o bem-estar dos alunos segundo o género

Os resultados permitem concluir que são os rapazes, os que mais frequentemente têm uma opinião menos favorável da escola enquanto propiciadora de bem – estar.

A escola e o bem-estar dos alunos	Género		TOTAL
	Masculino	Feminino	
Imagem fraca [2,5]	82 25%	52 18%	134 22%
Imagem média [6,7]	173 53%	146 51%	319 52%
Imagem boa [8,10]	74 22%	90 31%	164 27%
TOTAL	329 100%	288 100%	617 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 7,87 Probabilidade (observada) = 0,02

Relativamente à opinião de uma imagem boa, são as raparigas as que mais frequentemente a manifestam.

3.4.3.2 A escola e o bem-estar dos alunos segundo as práticas educativas familiares

Os alunos, cujos pais norteiam a educação segundo um estilo dialogante, têm mais frequentemente do que os colegas uma opinião mais favorável acerca da escola e do bem-estar dos alunos.

Práticas educativas familiares A escola e o bem-estar dos alunos	Práticas educativas familiares		TOTAL
	Autoritarismo	Dialogante	
Imagem fraca [2,5]	32 32%	85 18%	117 21%
Imagem média [6,7]	46 46%	244 53%	290 52%
Imagem boa [8,10]	21 21%	131 28%	152 27%
TOTAL	99 100%	460 100%	559 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 9,72 Probabilidade (observada) = 0,01

A interpretação destes resultados poderá estar no seguinte facto: os alunos quando socializados em contextos familiares, em modelos mais próximos daqueles que a escola valoriza, vão construindo representações de uma realidade, algo consentânea com a sua

experiência vivida. Assim, os alunos que vêm de um quadro familiar onde há lugar para controlo e apoio, o respeito pelas regras mas, simultaneamente, encorajamento para a independência, a exigência e a atenção, desenvolvem a capacidade de questionamento e a aquisição de competências sociais que lhes permitem sentir-se mais à vontade.

3.5 Imagem das actividades escolares

Procurámos saber qual a representação que os alunos têm das actividades escolares e para isso, colocámos aos alunos duas hipóteses contrárias, uma ligada à insatisfação relativa às actividades da escola – “*Se não fossem obrigatórias, não faria muitas das actividades*” – e a outra traduzindo satisfação – “*No geral as actividades da escola agradam-me*”. No ponto seguinte poderemos ver de que forma os alunos se posicionam relativamente a estas perguntas.

3.5.1 Imagem das actividades escolares: indicadores parcelares

A imagem que os alunos têm das actividades escolares está retratada na forma como se encontram distribuídos os resultados, os quais poderemos observar no quadro que se segue:

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Totais
Se não fossem obrigatórias, não faria muitas das actividades	160 25,72%	142 22,83%	167 26,85%	104 16,72%	49 7,88%	622 100%
No geral as actividades da escola agradam-me	11 1,79%	14 2,28%	141 22,93%	278 45,20%	171 27,80%	615 100%

Pela leitura do quadro, somos levados a concluir que as opiniões expressas pelos alunos relativas às actividades escolares são predominantemente favoráveis. É mesmo de

realçar que mais de dois terços dos alunos assumem uma posição de satisfação relativamente às actividades escolares, embora 1 em cada 4 alunos assuma que só faz as actividades porque são obrigatórias.

3.5.2 Imagem das actividades escolares: indicador agregado

Construído o indicador agregado correspondente à imagem das actividades escolares (tendo invertido o valor atribuído à resposta correspondente ao indicador do constrangimento da obrigatoriedade) verificamos que os resultados situam-se acima do ponto médio, o que traduz maioritariamente um grau de bastante satisfação relativamente às actividades escolares.

Imagem das actividades escolares		
Imagem muito fraca (2)	7	1,14%
3	5	0,82%
4	23	3,75%
5	45	7,34%
6	123	20,07%
7	116	18,92%
8	115	18,76%
9	93	15,17%
Imagem muito boa (10)	86	14,03%
Totais	613	100,00%

3.5.3 Variações da imagem das actividades escolares com as características dos respondentes

Quisemos saber se este indicador da imagem que os alunos têm das actividades escolares variava de forma estatisticamente significativa com as características dos respondentes.

No cálculo das tabelas de contingência estimámos três intervalos: *imagem média-fraca* correspondente ao intervalo [2,6], *imagem boa* ao intervalo [7,8] e *imagem muito boa* ao intervalo [9,10].

Imagem das actividades escolares	Género	Idade	Ciclo de estudos	Histórico escolar	NIF	Práticas educativas familiares
Graus de liberdade	2	4	2	2	4	2
χ^2 (observado)	14,33	73,59	53,42	29,15	10,85	12,74
Probabilidade (observada)	< 0,01	< 0,01	< 0,01	< 0,01	0,03	< 0,01

Como podemos observar no quadro anterior, os resultados do teste de χ^2 permitem concluir que existem variações muito significativas para todas as variáveis consideradas. Analisaremos em seguida as tendências registadas nas respectivas tabelas de contingência.

3.5.3.1 Imagem das actividades escolares segundo o género

Pela leitura da tabela de contingência da “*imagem das actividades escolares*” e “*género*”, podemos afirmar que são as raparigas que têm uma opinião mais favorável acerca das actividades escolares desenvolvidas na escola.

Imagem das actividades escolares	Género		TOTAL
	Masculino	Feminino	
Imagem média-fraca [2,6]	128 40%	74 26%	202 33%
Imagem boa [7,8]	105 32%	126 44%	231 38%
Imagem muito boa [9,10]	91 28%	88 31%	179 29%
TOTAL	324 100%	288 100%	612 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 14,33 Probabilidade (observada) < 0,01

Estes resultados são esperáveis pelo facto de outras investigações terem revelado que são as raparigas que manifestam uma opinião mais positiva da sua experiência escolar.

A título de exemplo diremos que Alves-Pinto (2008, p. 46) afirma que são as raparigas que revelam melhor imagem de si na aprendizagem do que os rapazes factor que não deixará de influenciar certamente a sua posição favorável relativamente às actividades oferecidas pela escola.

3.5.3.2 Imagem das actividades escolares segundo a idade

São os alunos mais novos que assumem mais frequentemente uma opinião bastante favorável relativamente à imagem das actividades escolares. Esta tendência vai diminuindo à medida que vais aumentando o escalão etário dos alunos.

Imagem das actividades escolares	Idade			TOTAL
	[10,11]	[12,13]	[14,17]	
Imagem média-fraca [2,6]	43 20%	73 33%	87 48%	203 33%
Imagem boa [7,8]	67 31%	91 42%	73 40%	231 38%
Imagem muito boa [9,10]	103 48%	55 25%	21 12%	179 29%
TOTAL	213 100%	219 100%	181 100%	613 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 73,59 Probabilidade (observada) < 0,01

Esta tendência é esperável tendo em conta que são os alunos mais novos que aderem com maior facilidade às actividades escolares porque nelas depositam mais expectativas, contrariamente os mais velhos vão dando mostras de algum descontentamento e expectativas frustradas.

3.5.3.3 Imagem das actividades escolares segundo o ciclo de estudos

Em linha com os resultados anteriores, são os alunos dos anos de escolaridade inferiores que expressam uma opinião mais favorável relativamente à imagem que têm das actividades.

Ciclo de estudos Imagem das actividades escolares	2.º ciclo	3.º ciclo	TOTAL
Imagem média-fraca [2,6]	61 23%	142 40%	203 33%
Imagem boa [7,8]	83 32%	148 42%	231 38%
Imagem muito boa [9,10]	116 45%	63 18%	179 29%
TOTAL	260 100%	353 100%	613 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 53,42 Probabilidade (observada)) < 0,01
 Estes resultados encontram eco nos apresentados no quadro anterior, uma vez que as
 idades compreendidas pelo escalão mais baixo são coincidentes com o escalão inferior
 de escolaridade.

3.5.3.4 Imagem das actividades escolares segundo o histórico escolar

São os alunos que nunca reprovaram os que manifestam maioritariamente uma opinião
 mais favorável acerca das actividades escolares.

Retenções no percurso escolar Imagem das actividades escolares	Sim	Não	TOTAL
Imagem média-fraca [2,6]	65 50%	138 29%	203 33%
Imagem boa [7,8]	47 36%	184 38%	231 38%
Imagem muito boa [9,10]	17 13%	162 33%	179 29%
TOTAL	129 100%	484 100%	613 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 29,15 Probabilidade (observada)) < 0,01

A imagem que os alunos têm das actividades escolares não é indiferente à sua
 experiência escolar. Assim é compreensível que os alunos que já obtiveram alguma
 retenção no seu percurso escolar, tenham uma opinião menos positiva das actividades
 escolares.

3.5.3.5 Imagem das actividades escolares segundo o nível de instrução familiar

Ao fazer a leitura da tabela de contingência que se segue, podemos concluir que são os alunos, cujos pais têm um nível mais elevado de estudos, os que em maior percentagem, afirmam ter uma opinião bastante favorável das actividades escolares.

Nível de instrução familiar Imagem das actividades escolares	[1.º, 2.º ciclos]	[3.º ciclo, Secundário]	[Frequência Curso Superior, Curso Superior Completo]	TOTAL
Imagem média-fraca [2,6]	72 32%	95 37%	30 25%	197 33%
Imagem boa [7,8]	96 42%	93 36%	41 35%	230 38%
Imagem muito boa [9,10]	58 26%	71 27%	47 40%	176 29%
TOTAL	226 100%	259 100%	118 100%	603 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 10,85 Probabilidade (observada) = 0,03

Já a imagem mais fraca é mais frequente nos alunos cujos níveis de instrução familiar não ultrapassam o secundário.

Esta tendência poderá ser compreendida a partir do seguinte facto: os alunos cujos pais viveram longos períodos de socialização escolar, detêm um “capital académico” significativo o que influencia de forma determinante a imagem das actividades escolares.

3.5.3.6 Imagem das actividades escolares segundo as práticas educativas familiares

Os resultados constantes no quadro que se segue, permitem-nos constatar que são os alunos, cujas práticas educativas familiares de tipo democrático (estilo dialogante), os que em maior percentagem tem uma opinião mais favorável das actividades escolares.

Práticas educativas familiares Imagem das actividades escolares	Autoritarismo	Dialogante	TOTAL
Imagem média-fraca [2,6]	46 48%	135 29%	181 33%
Imagem boa [7,8]	26 27%	185 40%	211 38%
Imagem muito boa [9,10]	24 25%	139 30%	163 29%
TOTAL	96 100%	459 100%	555 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 12,74 Probabilidade (observada) < 0,01

Estes resultados são congruentes com os que forma apresentados na tabela relativa à imagem que os alunos têm da escola e do bem-estar dos alunos. Isto é, o que provavelmente está em causa são as representações que os alunos constroem, decorrentes de um contexto da socialização familiar e que vão influenciar a socialização escolar.

Apresentados os resultados relativos à imagem que os alunos têm das actividades escolares, prosseguiremos com a análise dos resultados para a imagem que os alunos têm da supervisão nos intervalos.

3.6 Imagem da supervisão nos intervalos

Tendo em conta que a problemática em estudo são os *maus-tratos entre pares*, e por se tratar de um fenómeno que ocorre essencialmente nos espaços de recreio, importa conhecer a imagem que os alunos têm sobre a vigilância nos intervalos. Para procurar compreender de que forma é vista pelos alunos a supervisão dos intervalos, recorreremos a duas questões: uma relativa aos professores e outra aos funcionários. A questão “*Os professores, nos intervalos, não se metem nos problemas dos alunos*”, está no sentido negativo. Contrariamente, a outra questão aponta no sentido positivo “*Nos intervalos,*

quando tenho problemas com colegas há funcionários que me ajudam”. O quadro que se segue mostra os resultados obtidos:

3.6.1 Imagem da supervisão nos intervalos: indicadores parcelares

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Totais
Os professores, nos intervalos, não se metem nos problemas dos alunos	70	99	246	124	80	619
	11,31%	15,99%	39,74%	20,03%	12,92%	100%
Nos intervalos, quando tenho problemas com colegas há funcionários que me ajudam	48	48	232	178	111	617
	7,78%	7,78%	37,60%	28,85%	17,99%	100%

Relativamente à questão dos professores não interferirem quando os alunos têm problemas, as opiniões estão repartidas, sendo a mais frequente o “*não concordo nem discordo*”, seguida da concordância. Este resultado não pode ignorar que os professores também estão eles próprios numa interrupção das aulas e portanto, menos disponíveis para se darem conta das ocorrências nos intervalos.

Já a opinião que os alunos têm sobre a ajuda que é prestada por parte dos funcionários em situação de conflitos, é tendencialmente favorável.

3.6.2 Imagem da supervisão nos intervalos: indicador agregado

Construído o indicador agregado de supervisão nos intervalos, vejamos a sua distribuição.

Supervisão nos intervalos		
Muito fraca (2)	10	1,63%
3	13	2,12%
4	53	8,66%
5	93	15,20%
6	179	29,25%
7	127	20,75%
8	79	12,91%
9	35	5,72%
Muito boa (10)	23	3,76%
Totais	612	100,00%

Como o quadro anterior permite verificar, os alunos assumiram que existe supervisão nos intervalos, sendo que uma maioria relativa, situou a sua opinião nos escalões acima do ponto intermédio.

3.6.3 Variações da imagem da supervisão nos intervalos com as características dos respondentes

Estudámos a variação da imagem que os alunos têm da supervisão nos intervalos pelas características dos respondentes. Nesse sentido, considerámos três intervalos organizados de uma forma gradativa: Fraca supervisão [2,5], Supervisão média [6,7] e Supervisão intensa [8,10].

Após calcular as tabelas de contingência e aplicar o teste do χ^2 , verificámos que se registam variações significativas em relação à idade e ao ciclo de estudos.

Supervisão nos intervalos	Género	Idade	Ciclo de estudos	Histórico escolar	NIF	Práticas educativas familiares
Graus de liberdade	2	4	2	2	4	2
χ^2 (observado)	2,68	58,14	64,19	1,91	2,63	1,41
Probabilidade (observada)	0,26	0,00	0,00	0,38	0,62	0,49

Veremos em seguida o sentido das variações ocorridas.

3.6.3.1 Imagem da supervisão nos intervalos segundo a idade

Pela tabela, podemos verificar que à medida que a idade aumenta, vai aumentando também o grupo de alunos que diz existir uma supervisão fraca dos intervalos.

Supervisão dos intervalos	Idade	[10,11]	[12,13]	[14,17]	TOTAL
Fraca supervisão [2,5]		35 17%	60 28%	74 40%	169 28%
Supervisão média [6,7]		97 46%	124 57%	85 46%	306 50%
Supervisão intensa [8,10]		80 38%	33 15%	24 13%	137 22%
TOTAL		212 100%	217 100%	183 100%	612 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 58,14 Probabilidade (observada) < 0,01

3.6.3.2 Imagem da supervisão nos intervalos segundo o ciclo de estudos

São os alunos do 2.º Ciclo, os que mais frequentemente afirmam existir uma supervisão intensa nos intervalos.

Ciclo de estudos	2.º ciclo	3.º ciclo	TOTAL
Supervisão nos intervalos			
Fraca supervisão [2,5]	46 18%	123 35%	169 28%
Supervisão média [6,7]	115 45%	191 54%	306 50%
Supervisão intensa [8,10]	97 38%	40 11%	137 22%
TOTAL	258 100%	354 100%	612 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 64,19 Probabilidade (observada) < 0,01

Ambas as tabelas apresentam resultados convergentes, uma vez que os alunos que frequentam o ciclo de estudos inferior são os alunos mais novos. Estes resultados poderão resultar do facto de serem os alunos mais novos, pela natureza das interacções que se desenvolvem nos intervalos, os que mais solicitam a intervenção dos adultos na solução de problemas que eventualmente possam ocorrer.

Realizado o estudo acerca da imagem que os alunos têm sobre a escola, estamos em condições de dizer que a partir da análise dos dados obtidos, os mesmos indicaram existir uma imagem maioritariamente positiva da escola em todos os aspectos considerados. Os alunos têm, em maioria, uma imagem positiva da relação entre pares, da relação com os professores, relação com os funcionários, consideram que a escola proporciona bem-estar dos alunos, e sentem-se satisfeitos com as actividades escolares e com a supervisão nos intervalos.

Em seguida, passemos à análise dos dados obtidos para o indicador de ligação à escola.

4 Ligação à escola

Debarbieux (2006), no seu trabalho “*Violência na escola*”, faz referência a cinco categorias de factores de risco da violência em meio escolar. Revisitando a parte teórica deste estudo, o mesmo aponta factores associados à escola e entre estes surge a *fraca ligação à escola* como “preditor” de violência escolar.

Procurámos construir um indicador global “*ligação à escola*” construindo um conjunto de dez perguntas, as quais estando organizadas em grupos de duas, constituem cinco sub-categorias de indicadores de ligação à escola, nomeadamente: Convívio escolar, Sentido da aprendizagem escolar, Sentimento de segurança, Oferta da escola e Sentimento de amizade

Nos pontos seguintes iremos fazer a apresentação dos resultados decorrentes das respostas dadas pelos alunos.

4.1 Convívio escolar

De acordo com ALVES-PINTO (1995, p. 145), a escola é um lugar onde os alunos podem alargar a sua experiência do social para além do seu grupo de origem. É na escola que os alunos passam parte considerável do seu tempo e é na escola que desenvolvem uma rede de relações entre os colegas.

Pretendíamos saber até que ponto os alunos se sentem ligados à escola, através da componente do convívio.

4.1.1 Convívio escolar: indicadores parcelares

Para captar a imagem que os alunos têm do convívio na escola, colocámos duas questões que apontam para a escola como um espaço privilegiado de “*oportunidade de conhecer novos colegas*” e de “*estar com os colegas nos intervalos*”.

Gostas de ir à escola porque...	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Totais
...porque tenho oportunidade de conhecer novos colegas.	3 0,48%	4 0,64%	91 14,65%	318 51,21%	205 33,01%	621 100%
...porque gosto de estar com os colegas nos intervalos.	1 0,16%	1 0,16%	14 2,25%	168 27,05%	437 70,37%	621 100%

As distribuições das respostas dadas pelos alunos, permitem concluir que a maioria dos alunos é de opinião que gosta da escola pela oportunidade que oferece na angariação de novas amizades e pelo convívio; contudo, são mais os que afirmam sentir-se ligados à escola pelo convívio nos intervalos.

4.1.2 Convívio escolar: indicador agregado

Partindo das respostas às questões apresentadas no quadro anterior, criámos o indicador agregado de *ligação à escola* pela componente do *convívio*.

Convívio escolar		
muito fraca valorização (2)	1	0,16%
4	2	0,32%
6	7	1,13%
7	39	6,29%
8	170	27,42%
9	220	35,48%
muito forte valorização (10)	181	29,19%
Totais	620	100,00%

Como o quadro anterior permite verificar a tendência das respostas aponta para uma ligação à escola, na componente do convívio claramente forte. Nesta fase etária, os alunos dão bastante importância aos colegas e às relações que entre eles se estabelecem, sendo a influência do grupo nos jovens, particularmente nos adolescentes, preponderante.

4.1.3 Variações do convívio escolar com as características dos respondentes

A fim de realizarmos o estudo das variações das respostas segundo as características dos respondentes, agrupámos as respostas do indicador da valorização do *convívio escolar*, constituindo quatro intervalos assim designados: *Média-fraca* [2,7], *Forte* [8,8], *Muito forte* [9,9] e *Muitíssimo forte* [10,10].

Calculadas as tabelas de contingência do indicador de *valorização do convívio escolar* pelas características dos alunos, obtivemos o seguinte quadro de variações:

Convívio escolar	Género	Idade	Ciclo de estudos	Histórico Escolar	NIF	Práticas educativas familiares
Graus de liberdade	3	6	3	3	6	3
χ^2 (observado)	16,97	5,20	5,25	5,77	21,09	10,78
Probabilidade (observada)	<0,01	0,52	0,15	0,12	<0,01	0,01

Calculadas as tabelas de contingência e aplicado o teste de χ^2 podemos concluir que existem variações estatisticamente significativas para as variáveis género, nível de instrução familiar e práticas educativas familiares.

4.1.3.1 Convívio escolar segundo o género

Ao fazer a leitura da tabela de contingência que se segue, podemos concluir que são as raparigas que assumem em maior percentagem estarem mais fortemente ligadas à escola pela componente do convívio.

Convívio escolar	Género	Masculino	Feminino	TOTAL
Valorização média-fraca [2,7]		32 10%	16 06%	48 08%
Valorização forte [8]		104 32%	66 23%	170 27%
Valorização muito forte [9]		117 36%	103 36%	220 36%
Valorização muitíssimo forte [10]		76 23%	105 36%	181 29%
TOTAL		329 100%	290 100%	619 100%

Graus de liberdade = 3 χ^2 (observado) = 16,97 Probabilidade (observada) < 0,01

Esta tendência parece-nos poder ser compreendida se tivermos em conta que, de uma forma global, são os rapazes que tendem a qualificar menos bem as relações que estabelecem entre os seus pares.

4.1.3.2 Convívio escolar segundo o nível de instrução familiar

O convívio com os seus pares que é uma componente muito forte na ligação à escola, é assumido em maior percentagem pelos alunos cujos pais possuem o nível de instrução mais elevado.

Nível de instrução dos pais	[1.º, 2.º ciclos]	[3.º ciclo, Secundário]	[Frequência Curso Superior, Curso Superior Completo]	TOTAL
Valorização média-fraca [2,7]	23 10%	21 08%	4 03%	48 08%
Valorização forte [8]	54 24%	89 34%	24 20%	167 27%
Valorização muito forte [9]	85 37%	88 34%	42 35%	215 35%
Valorização muitíssimo forte [10]	67 29%	62 24%	49 41%	178 29%
TOTAL	229 100%	260 100%	119 100%	608 100%

Graus de liberdade = 6 χ^2 (observado) = 21,09 Probabilidade (observada) < 0,01

Esta tendência poderá decorrer do facto de as famílias com maiores habilitações académicas, em que o seu processo de socialização escolar foi mais prolongado, tenderem a sobrevalorizar as interações pessoais, o convívio e a amizade. As famílias com níveis de instrução inferior, com uma socialização escolar mais curta, tenderão a valorizar outros aspectos. Serão estas representações que serão transmitidos e transportados pelos alunos, para a diversidade de experiências de que a escola apresenta (ALVES – PINTO, 2008, p. 29).

4.1.3.3 Convívio escolar segundo as práticas educativas familiares

Os resultados constantes no quadro que se segue, permitem-nos constatar que são os alunos, cujas práticas educativas familiares de cariz democrático (estilo dialogante), os que em maior percentagem assume ter uma opinião mais favorável da escola na componente do convívio.

Práticas Educativas Familiares Convívio escolar	Autoritarismo	Dialogante	TOTAL
Valorização média-fraca [2,7]	14 14%	24 05%	38 07%
Valorização forte [8]	27 27%	125 27%	152 27%
Valorização muito forte [9]	35 35%	171 37%	206 37%
Valorização muitíssimo forte [10]	24 24%	142 31%	166 30%
TOTAL	100 100%	462 100%	562 100%

Graus de liberdade = 3 χ^2 (observado) = 10,78 Probabilidade (observada) = 0,01

Esta tendência parece-nos ser compreensível se tivermos em conta que uma educação familiar com características democráticas, onde há espaço para o diálogo, para a interacção e para a concertação, em oposição a uma educação baseada no autoritarismo, com regras extremamente rígidas, valorize aspectos como o convívio e a amizade, valores que são transferidos pelos alunos para o contexto escolar.

4.2 Sentido da aprendizagem escolar

As experiências de aprendizagem positivas vividas pelos alunos em contexto escolar poderão contribuir para uma maior adesão e uma maior ligação dos alunos à escola. A ocorrência de comportamentos violentos e negativos em contexto escolar poderão estar associados a experiências negativas nas aprendizagens escolares (BLAYA, 2006, p. 88).

4.2.1 Sentido da aprendizagem escolar: indicadores parcelares

Procurámos saber qual o sentido que os alunos atribuem à aprendizagem escolar. Para tal colocámos duas questões, uma que aponta para o sentido da escola como um espaço privilegiado de participação em actividades da preferência e agrado dos alunos; outra que aponta no sentido de novas aprendizagens.

Gostas de ir à escola porque...	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Totais
Posso participar em actividades que gosto (teatro, desporto escolar, informática)	5	13	83	300	217	618
	0,81%	2,10%	13,43%	48,54%	35,11%	100%
Gosto de aprender coisas novas	8	5	86	304	219	622
	1,29%	0,80%	13,83%	48,87%	35,21%	100%

O quadro anterior parece indicar, com percentagens muito próximas, que a grande maioria dos alunos gosta de ir à escola pelas actividades da sua preferência em que podem participar e pelas novas aprendizagens que a escola proporciona.

4.2.2 Sentido da aprendizagem escolar: indicador agregado

A partir daqueles dois indicadores, construímos o indicador agregado do sentido da aprendizagem escolar. A distribuição das respostas poderá ser observada no quadro seguinte:

Sentido da aprendizagem escolar		
Sentido muito fraco (2)	2	0,32%
3	1	0,16%
4	5	0,81%
5	10	1,62%
6	24	3,90%
7	85	13,80%
8	202	32,79%
9	183	29,71%
Sentido muito forte (10)	104	16,88%
Totais	616	100,00%

Pelo que nos é dado observar, as aprendizagens escolares têm um sentido forte para os alunos, tendo em conta que uma larga maioria situou a sua opinião nos escalões acima do ponto médio.

4.2.3 Variações do sentido da aprendizagem escolar com as características dos respondentes

No quadro seguinte apresentamos os resultados das tabelas de contingência do indicador de “*sentido da aprendizagem escolar*” com as características individuais (género, idade), escolares (ano de escolaridade e histórico escolar) e familiares (nível de instrução dos pais e as práticas educativas familiares) consideradas.

Para a determinação das tabelas de contingência, tivemos em consideração quatro intervalos organizados de uma forma gradativa, tal como os apresentamos: *Sentido médio-fraco* [2,6], *Sentido médio-forte* [7], *Sentido forte* [8] e *Sentido muito forte* [9,10].

Sentido da aprendizagem escolar	Género	Idade	Ciclo de estudos	Histórico Escolar	NIF	Práticas educativas familiares
Graus de liberdade	3	6	3	3	6	3
χ^2 (observado)	5,78	35,81	32,74	15,82	16,51	0,81
Probabilidade (observada)	0,12	<0,01	<0,01	<0,01	0,01	0,85

Verificámos que em relação ao sentido da aprendizagem escolar, as opiniões variam com a idade, com o ciclo de estudos, com o histórico escolar e com o nível de instrução familiar. Nos pontos seguintes, poderemos observar as tabelas de contingência, as quais indicam como se fazem sentir essas variações.

4.2.3.1 Sentido da aprendizagem escolar segundo a idade

Estudando a variação de opiniões dos alunos, segundo a idade, podemos verificar que a opinião muito fortemente favorável, embora sempre minoritária, acerca do sentido da aprendizagem na escola decresce com a idade.

Idade Sentido da aprendizagem escolar	[10,11]	[12,13]	[14,17]	TOTAL
Sentido médio-fraco [2,6]	33 15%	46 21%	48 26%	127 21%
Sentido médio-forte [7]	53 25%	75 35%	74 40%	202 33%
Sentido forte [8]	73 34%	64 30%	46 25%	183 30%
Sentido muito forte [9,10]	57 26%	31 14%	16 09%	104 17%
TOTAL	216 100%	216 100%	184 100%	616 100%

Graus de liberdade = 6 χ^2 (observado) = 35,81 Probabilidade (observada) < 0,01

Os alunos mais velhos, pela sua experiência escolar, assumem mais frequentemente uma postura de questionamento relativamente ao sentido das aprendizagens. Esta atitude poderá decorrer das características próprias deste escalão etário.

4.2.3.2 Sentido da aprendizagem escolar segundo o ciclo de estudos

No mesmo sentido do quadro anterior, são os alunos do 3.º Ciclo, os que mais frequentemente, manifestam opinião menos favorável relativamente ao sentido da aprendizagem escolar.

Ciclo de estudos Sentido da aprendizagem escolar	2.º ciclo	3.º ciclo	TOTAL
Sentido médio-fraco [2,6]	41 16%	86 24%	127 21%
Sentido médio-forte [7]	66 25%	136 38%	202 33%
Sentido forte [8]	91 35%	92 26%	183 30%
Sentido muito forte [9,10]	64 24%	40 11%	104 17%
TOTAL	262 100%	354 100%	616 100%

Graus de liberdade = 3 χ^2 (observado) = 32,74 Probabilidade (observada) < 0,01

No quadro da sua experiência escolar, provavelmente serão estes alunos os que questionam mais a utilidade dos estudos e avaliam o sentido dos mesmos numa relação de custo - benefício.

4.2.3.3 Sentido da aprendizagem escolar segundo o histórico escolar

Segundo o histórico escolar são, como era previsível, os alunos que nunca reprovaram os que têm uma opinião mais favorável acerca do sentido da aprendizagem escolar.

Retenções no percurso escolar Sentido da aprendizagem escolar	Sim	Não	TOTAL
Sentido médio-fraco [2,6]	35 27%	92 19%	127 21%
Sentido médio-forte [7]	53 41%	149 31%	202 33%
Sentido forte [8]	30 23%	153 31%	183 30%
Sentido muito forte [9,10]	11 09%	93 19%	104 17%
TOTAL	129 100%	487 100%	616 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 15,82 Probabilidade (observada) < 0,01

4.2.3.4 Sentido da aprendizagem escolar segundo o nível de instrução familiar

Os alunos que mais frequentemente atribuem menos sentido às aprendizagens, são os de nível de instrução familiar intermédio. Já os alunos de nível de instrução familiar mais elevado, atribuem mais frequentemente do que os outros colegas, mais sentido às suas aprendizagens.

Nível de instrução familiar Sentido da aprendizagem escolar	[1.º, 2.º ciclos]	[3.º ciclo, Secundário]	[Frequência Curso Superior, Curso Superior Completo]	TOTAL
Sentido médio-fraco [2,6]	43 19%	67 26%	16 13%	126 21%
Sentido médio-forte [7,7]	90 39%	71 28%	36 30%	197 33%
Sentido forte [8,8]	61 27%	79 31%	41 34%	181 30%
Sentido muito forte [9,10]	35 15%	39 15%	26 22%	100 17%
TOTAL	229 100%	256 100%	119 100%	604 100%

Graus de liberdade = 6 χ^2 (observado) = 16,51 Probabilidade (observada) = 0,01

São as famílias detentoras de níveis superiores de instrução que melhor avaliam a relação custo/benefício do empenhamento nos estudos e do valor dos diplomas, o que irá influenciar as representações que os alunos irão construir da escola e do sentido atribuído às aprendizagens.

4.3 Sentimento de Segurança

A escola deveria proporcionar aos alunos um ambiente facilitador de desenvolvimento global, de formação académica e formação da personalidade. Para que isto aconteça em harmonia, a escola deveria criar mecanismos para estabelecer a segurança, em termos de espaços físicos e no âmbito das relações que se estabelecem entre os alunos. Como vimos, nem sempre está assegurada supervisão dos espaços e actividades por parte dos adultos, de forma a evitar que alguns alunos vivam experiências desagradáveis, causadoras de mal-estar físico e psicológico.

4.3.1 Sentimento de segurança: indicadores parcelares

Pretendíamos saber qual o sentimento vivido pelos alunos, na escola, em termos de segurança. Assim, foram apresentadas duas questões: uma, reportada à *segurança*

sentida nos espaços de recreio, e a outra, à *segurança pessoal*. Para cada questão, organizada segundo uma escala em sentido crescente (em que *discordo totalmente* identifica o nível inferior, e *concordo totalmente*, o nível superior) os alunos tinham oportunidade de manifestar a sua opinião. Poderemos observar as respostas que os alunos da nossa amostra deram e cujas tendências se encontram distribuídas da seguinte forma:

Gostas de ir à escola porque...	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Totais
Há espaços que me agradam, onde posso brincar em segurança	13 2,11%	30 4,88%	165 26,83%	275 44,72%	132 21,46%	615 100%
Quando tenho problemas há alguém que me ajuda	12 1,94%	18 2,91%	141 22,82%	294 47,57%	153 24,76%	618 100%

A leitura do quadro permite tirar as seguintes conclusões:

- uma maioria relativa dos alunos tem uma opinião favorável acerca dos espaços de recreio;
- a mesma tendência verifica-se quando os alunos emitem opinião acerca da sua segurança pessoal;
- saliente-se que mais de 1 em cada 4 alunos ou evita responder, ou tem opinião negativa.

4.3.2 Sentimento de segurança: indicador agregado

A partir daquelas questões, construímos o indicador agregado de *sentimento de segurança*. No quadro seguinte poderemos ver a distribuição das frequências:

Sentimento de segurança		
Muito fraco (2)	2	0,33%
3	7	1,14%
4	9	1,47%
5	17	2,77%
6	83	13,52%
7	123	20,03%
8	207	33,71%
9	100	16,29%
Muito forte (10)	66	10,75%
Totais	614	100,00%

Como o quadro anterior permite verificar, os alunos assumem uma opinião claramente favorável em relação ao sentimento de segurança que existe na escola, sendo que uma larga maioria a situa acima do ponto intermédio.

4.3.3 Variações do sentimento de segurança com as características dos respondentes

A fim de realizarmos o estudo das variações das respostas para o indicador de *sentimento de segurança* segundo as características dos respondentes, agrupámos as respostas constituindo quatro intervalos assim designados: *segurança média-fraca* [2,6]; *segurança média* [7]; *segurança média-forte* [8] e *segurança muito forte* [9,10].

Vejamos esses resultados das variações no quadro seguinte:

Sentimento de segurança	Género	Idade	Ciclo de estudos	Histórico Escolar	NIF	Práticas educativas familiares
Graus de liberdade	3	6	3	3	6	3
χ^2 (observado)	5,29	20,75	19,34	3,28	13,49	0,46
Probabilidade (observada)	0,15	<0,01	<0,01	0,35	0,04	0,93

Podemos pois constatar que existe uma relação estatística significativa do sentimento de segurança com a idade, com o ciclo de estudos que os alunos frequentam e com o nível de instrução familiar.

Seguidamente apresentamos as tabelas de contingência em que se registaram o sentido dessas variações.

4.3.3.1 Sentimento de segurança segundo a idade

Os resultados apresentados na tabela seguinte, permitem concluir que à medida que a idade aumenta, o sentimento de segurança vivido pelos alunos diminui.

Sentimento de segurança	Idade	[10,11]	[12,13]	[14,17]	TOTAL
Segurança média-fraca [2,6]		27 13%	44 20%	47 26%	118 19%
Segurança média [7,7]		36 17%	42 19%	45 25%	123 20%
Segurança média-forte [8,8]		80 37%	74 34%	53 29%	207 34%
Segurança muito forte [9,10]		72 33%	57 26%	37 20%	166 27%
TOTAL		215 100%	217 100%	182 100%	614 100%

Graus de liberdade = 6 χ^2 (observado) = 20,75 Probabilidade (observada) <0,01

Relembremos que o nosso estudo se centra nos alunos do 2.º e 3.º ciclos. É possível que, o que esteja aqui em causa, seja o facto dos alunos mais velhos, se envolverem mais em situações de conflito e daí decorrer o sentimento de insegurança sentida quer nos espaços de recreio, quer em termos pessoais na relação entre pares.

4.3.3.2 Sentimento de segurança segundo o ciclo de estudos

Os resultados observáveis neste quadro são coerentes com os do quadro anterior, uma vez que o ciclo de estudos que corresponde ao 3.º ciclo é frequentado pelos alunos mais velhos.

Ciclo de estudos Sentimento de segurança	2.º ciclo	3.º ciclo	TOTAL
Segurança média-fraca [2,6]	35 13%	83 24%	118 19%
Segurança média [7,7]	42 16%	81 23%	123 20%
Segurança média-forte [8,8]	98 38%	109 31%	207 34%
Segurança muito forte [9,10]	86 33%	80 23%	166 27%
TOTAL	261 100%	353 100%	614 100%

Graus de liberdade = 3 χ^2 (observado) = 19,34 Probabilidade (observada) <0,01

4.3.3.3 Sentimento de segurança segundo o nível de instrução familiar

Os alunos cujos pais têm o nível de instrução mais baixo, isto é, o correspondente aos 1.º/2.º Ciclos de escolaridade, assim como aqueles cujo nível de instrução é superior, afirmam mais frequentemente existir um sentimento de segurança muito forte.

Nível de instrução familiar Sentimento de segurança	[1.º, 2.º ciclos]	[3.º ciclo, Secundário]	[Frequência Curso Superior, Curso Superior Completo]	TOTAL
Segurança média-fraca [2,6]	36 16%	58 23%	21 18%	115 19%
Segurança média [7,7]	52 23%	41 16%	30 25%	123 20%
Segurança média-forte [8,8]	71 31%	99 39%	34 29%	204 34%
Segurança muito forte [9,10]	69 30%	58 23%	33 28%	160 27%
TOTAL	228 100%	256 100%	118 100%	602 100%

Graus de liberdade = 6 χ^2 (observado) = 13,49 Probabilidade (observada)= 0,04

É possível que, o que esteja aqui em causa sejam valores veiculados pelas famílias. Se tivermos em conta a segurança que os alunos experimentarão quando não estão na escola, esta tendência poderá tornar-se compreensível.

4.4 Oferta da escola

Para alguns alunos, a sua adesão à escola poderá ser explicada pela existência de actividades e equipamentos que a escola consegue oferecer e que, para uma grande parte, poderá ser ainda de difícil acesso fora da escola.

4.4.1 Oferta da escola: indicadores parcelares

Pretendíamos saber a opinião dos alunos acerca da sua ligação à escola, na componente da oferta relativa às actividades, aos equipamentos e recursos. Para tal colocámos duas questões que apontam para a escola como um espaço de oferta de equipamentos e recursos acessíveis aos alunos. As respostas obtidas constam da tabela seguinte.

Gostas de ir à escola porque...	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Totais
Tenho oportunidade de me divertir no campo de jogos	12 1,95%	36 5,85%	119 19,35%	296 48,13%	152 24,72%	615 100%
Tenho oportunidade de utilizar a Biblioteca, o computador, a Internet...	18 2,91%	30 4,85%	142 22,94%	255 41,20%	174 28,11%	619 100%

Como a tabela anterior evidencia, para ambos os indicadores de ligação à escola, as opiniões da maioria dos nossos respondentes são favoráveis.

4.4.2 Oferta da escola: indicador agregado

Partindo das questões apresentadas no quadro anterior, as mesmas estiveram na base do indicador agregado “*oferta da escola*”, do qual se apresenta a distribuição das frequências no quadro seguinte.

Oferta de escola		
Muito fraca (2)	4	0,65%
3	5	0,81%
4	8	1,30%
5	20	3,26%
6	80	13,03%
7	114	18,57%
8	192	31,27%
9	123	20,03%
Muito forte (10)	68	11,07%
Totais	614	100,00%

Este quadro permite-nos verificar que a grande maioria dos alunos situa a sua opinião nos intervalos acima do ponto médio, ou seja, estes alunos assumem uma forte ligação à escola, pela oferta em termos de equipamentos e recursos. Uma percentagem muito baixa de alunos tem uma opinião menos favorável das ofertas da escola.

4.4.3 Variações da oferta da escola com as características dos respondentes

Calculadas as tabelas de contingência do indicador agregado de *oferta de escola* pelas características dos respondentes, verificámos que existem variações estatisticamente significativas para as variáveis idade e ciclo de estudos.

Para a determinação das tabelas de contingência, tivemos em consideração quatro intervalos organizados de uma forma gradativa, tal como os apresentamos: *Oferta média-fraca* [2,6], *Oferta média-forte* [7], *Oferta forte* [8] e *Oferta muito forte* [9,10].

Oferta de escola	Género	Idade	Ciclo de estudos	Histórico Escolar	NIF	Práticas educativas familiares
Graus de liberdade	3	6	3	3	6	3
χ^2 (observado)	5,00	33,01	28,57	1,76	0,90	0,58
Probabilidade (observada)	0,17	<0,01	<0,01	0,62	0,99	0,90

Observemos como se fazem sentir essas variações.

4.4.3.1 Oferta da escola segundo a idade

Ao fazer a leitura da tabela de contingência que se segue, podemos concluir que à medida que aumenta a idade, diminui o grupo de alunos que valoriza a oferta de espaços e equipamentos que a escola lhe proporciona.

Oferta da escola	Idade	[10,11]	[12,13]	[14,17]	TOTAL
Oferta média-fraca [2,6]		27 13%	40 19%	50 27%	117 19%
Oferta média-forte [7]		32 15%	38 18%	44 24%	114 19%
Oferta forte[8]		69 32%	68 31%	55 30%	192 31%
Oferta muito forte [9,10]		88 41%	70 32%	33 18%	191 31%
TOTAL		216 100%	216 100%	182 100%	614 100%

Graus de liberdade = 6 χ^2 (observado) = 33,01 Probabilidade (observada) <0,01

Estas diferenças de tendências poderão ser interpretadas se atendermos à fase de crescimento em que se encontram os alunos nos respectivos escalões etários. Os alunos mais velhos começam a ter acesso a outros espaços e a dar importância a outros interesses que tendem a valorizar. É possível que as ofertas da escola, em termos de equipamentos existentes, sejam menos valorizados, não constituindo prioridade na sua forma de estar.

4.4.3.2 Oferta da escola segundo o ciclo de estudos

Como era esperável, os resultados da tabela seguinte são congruentes com os resultados da tabela anterior, tendo em conta que a maioria dos alunos que frequenta o 3.º Ciclo, são os alunos mais velhos.

Oferta da escola	Ciclo de estudos	2.º ciclo	3.º ciclo	TOTAL
Oferta média-fraca [2,6]		35 13%	82 23%	117 19%
Oferta média-forte [7]		36 14%	78 22%	114 19%
Oferta forte[8]		83 32%	109 31%	192 31%
Oferta muito forte [9,10]		108 41%	83 24%	191 31%
TOTAL		262 100%	352 100%	614 100%

Graus de liberdade = 3 χ^2 (observado) = 28,57 Probabilidade (observada) <0,01

4.5 Relações de amizade

Já tivemos oportunidade de referir, quando apresentámos o estudo relativo ao indicador de *convívio escolar*, que a escola é um tempo e um espaço onde os alunos desenvolvem uma rede de relações. Em algumas situações, estas relações sociais transformam-se em amizade, ou às vezes, em rejeição.

4.5.1 Relações de amizade: indicadores parcelares

Pretendíamos saber até que ponto os alunos se sentem ligados à escola, através da componente da amizade, sentimento que poderá existir entre os ~~seus~~ pares e entre alunos/professores. Para tal colocámos duas questões, uma reportada à escola como um lugar onde os alunos podem “*estar com os amigos*” e outra, a escola como um lugar

onde os alunos podem encontrar “*professores seus amigos*”. O quadro seguinte apresenta as respostas obtidas.

Gostas de ir à escola porque...	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Totais
Posso estar com os meus amigos	1 0,16%	2 0,32%	15 2,42%	155 25,00%	447 72,10%	620 100%
Há professores que são meus amigos	16 2,59%	11 1,78%	128 20,71%	242 39,16%	221 35,76%	618 100%

As distribuições das respostas dadas pelos alunos, permitem concluir que uma maioria bastante significativa dos alunos é de opinião que gosta da escola pela oportunidade que esta oferece no fortalecimento da amizade entre pares. Outra franja também significativa, é de opinião que gosta da escola pela amizade que existe entre professor/aluno. Contudo, é mais intensamente positiva a opinião relativa à amizade entre colegas do que com os professores.

4.5.2 Relações de amizade: indicador agregado

Partindo das questões apresentadas no quadro anterior, as mesmas estiveram na base do indicador agregado “*Relações de amizade*”, do qual se apresenta a distribuição das frequências no quadro seguinte:

Relações de amizade		
Muito fracas (3)	1	0,16%
4	1	0,16%
5	3	0,49%
6	24	3,90%
7	44	7,14%
8	162	26,30%
9	207	33,60%
Muito fortes (10)	174	28,25%
Totais	616	100,00%

Este quadro permite-nos verificar que:

A maioria dos alunos situa a sua opinião nos intervalos mais fortes, ou seja, os alunos são da opinião que se sentem ligados à escola pela amizade. Poucos alunos situam a sua opinião nos intervalos menos fortes da escala.

Uma percentagem bastante reduzida situa-se no ponto intermédio.

4.5.3 Variações das Relações de amizade com as características dos respondentes

A fim de realizarmos o estudo das variações das respostas para o indicador de *Relações de amizade* com as características dos respondentes, agrupámos as respostas constituindo quatro intervalos assim designados: Médio-fraco [2,7], Forte [8], Muito forte em parte [9] e Inequivocamente muito forte [10].

No quadro seguinte poderemos observar o sentido dessas variações:

Relações de amizade	Género	Idade	Ciclo de estudos	Histórico Escolar	NIF	Práticas educativas familiares
Graus de liberdade	3	6	3	3	6	3
χ^2 (observado)	7,50	26,81	33,14	11,45	3,99	4,10
Probabilidade (observada)	0,06	<0,01	<0,01	0,01	0,68	0,25

Calculadas as tabelas de contingência e aplicado o teste de χ^2 podemos concluir que existem variações estatisticamente significativas do sentimento de amizade para as variáveis idade, ciclo de estudos e histórico escolar.

4.5.3.1 Relações de amizade segundo a idade

Ao fazer a leitura da tabela de contingência que se segue, podemos concluir que o sentimento de amizade decresce à medida que a idade aumenta.

Relações de amizade	Idade	[10,11]	[12,13]	[14,17]	TOTAL
Médio-fraco [2,7]		15 07%	28 13%	30 16%	73 12%
Forte [8]		42 19%	59 27%	61 34%	162 26%
Muito forte em parte [9]		80 37%	72 33%	55 30%	207 34%
Inequivocamente muito forte [10]		79 37%	59 27%	36 20%	174 28%
TOTAL		216 100%	218 100%	182 100%	616 100%

Graus de liberdade = 6 χ^2 (observado) = 26,81 Probabilidade (observada) < 0,01

Provavelmente estes resultados terão explicação no facto de que, os mais velhos são mais críticos e mais selectivos nas suas escolhas e estas características poderão ser à partida, condição para a existência de maiores incompatibilidades, e portanto, relações menos estáveis e mais conflituosas.

4.5.3.2 Relações de amizade segundo o ciclo de estudos

Não é de estranhar portanto que, sejam os alunos do 2.º ciclo, os que assumem em maior percentagem estarem ligados à escola pela componente da amizade.

Ciclo de estudos	2.º ciclo	3.º ciclo	TOTAL
Relações de amizade			
Médio-fraco [2,7]	18 07%	55 16%	73 12%
Forte [8]	53 20%	109 31%	162 26%
Muito forte em parte [9]	90 34%	117 33%	207 34%
Inequivocamente muito forte [10]	101 39%	73 21%	174 28%
TOTAL	262 100%	354 100%	616 100%

Graus de liberdade = 3 χ^2 (observado) = 33,14 Probabilidade (observada) < 0,01

4.5.3.3 Relações de amizade segundo o histórico escolar

Ao fazer a leitura da tabela de contingência que se segue, podemos concluir que são os alunos que já foram retidos, os que assumem em maior percentagem não estarem ligados à escola pela componente da amizade.

Retenções no percurso escolar	Sim	Não	TOTAL
Relações de amizade			
Médio-fraco [2,7]	19 15%	54 11%	73 12%
Forte [8]	40 31%	122 25%	162 26%
Muito forte em parte [9]	27 21%	180 37%	207 34%
Inequivocamente muito forte [10]	42 33%	132 27%	174 28%
TOTAL	128 100%	488 100%	616 100%

Graus de liberdade = 3 χ^2 (observado) = 11,45 Probabilidade (observada) = 0,01

A experiência escolar destes alunos, caracterizada por alguns fracassos em termos de sucesso escolar, poderá estar na base de um sentimento de amizade pouco consistente.

Terminado o estudo relativo ao indicador global de ligação à escola, poderemos dizer de uma forma resumida que os resultados obtidos sugerem que os alunos sentem-se

fortemente ligados à escola, através das componentes consideradas. Os alunos têm uma opinião favorável do convívio com os colegas, das aprendizagens e das ofertas educativas que a escola proporciona, manifestam o sentimento forte de segurança e de amizade relativamente ao ambiente escolar.

Passaremos, em seguida, à análise dos dados em relação ao indicador geral de experiência escolar fora das aulas. Por sua vez, este indicador subdividido em outros indicadores: experiência escolar geral, satisfação nos intervalos, relacionamento entre pares e relacionamento com os adultos nos intervalos e participação nos jogos.

5 Experiência escolar fora das aulas

Como foi dito na parte teórica deste estudo, o conceito de *experiência escolar*, exposto por François Dubet, na obra *Les Lycéens* (1991) e retomado em *Sociologia da Experiência* (1994), é definido como a vertente subjectiva do sistema escolar, ou seja, a forma como os actores (neste caso, os alunos) constroem e reconstróem o sistema escolar, articulando cada um dos elementos que dele fazem parte, numa perspectiva de competitividade para uns, e de sobrevivência para outros.

Utilizámos para o indicador geral de experiência escolar, indicadores de desempenho escolar, comportamento e assiduidade (experiência escolar geral); satisfação com os intervalos; comportamentos assumidos nos intervalos (relacionamento entre pares e auto-protecção) e formas de estar em jogo (participação convergente).

Nos pontos seguintes analisaremos as respostas que obtivemos junto da nossa amostra para o conjunto das questões consideradas para cada um dos indicadores referidos.

Começaremos pela experiência escolar geral.

5.1 *Experiência escolar em geral*

Para estudar a experiência escolar geral iremos procurar conhecer como os alunos vêem o seu desempenho escolar; o seu comportamento em contexto de sala de aula e por último, a sua assiduidade às aulas.

5.1.1 *Experiência escolar em geral: indicadores parcelares*

Para conhecermos a experiência escolar, construímos quatro indicadores de experiência escolar geral: “*atitude face ao trabalho de grupo*”, “*esforço individual*”, “*comportamento na aula*” e “*assiduidade*”.

Para conhecer a posição dos alunos face ao seu investimento no trabalho de grupo, colocámos aos alunos a questão “*Quando tens um trabalho de grupo para fazer...*”, para a qual pedíamos aos alunos que definissem a sua posição optando por uma de duas alternativas contrárias, uma orientada para uma atitude positiva – “*ofereço-me para fazer alguma coisa que seja preciso*” – e outra no sentido negativo – “*arranjo uma desculpa e assim não preciso de fazer nada*”. O quadro que se segue expressa os resultados que obtivemos:

	Atitude positiva	Atitude negativa	Totais
Atitude face ao trabalho de grupo	597 96,29%	23 3,71%	620 100%

Como o quadro anterior permite verificar a quase totalidade dos alunos assume ter uma atitude positiva face ao trabalho de grupo. Uma percentagem bastante diminuta assume uma atitude negativa.

No que respeita ao desempenho escolar, pedimos aos alunos que definissem a sua posição, optando por uma das duas hipóteses – “*Neste ano lectivo os professores têm-me elogiado porque vêem que me tenho esforçado*” – ou – “*Neste ano lectivo os*

professores estão sempre a dizer-me que não me esforço bastante”. Poderemos observar os resultados obtidos no quadro que se segue:

	Esforço individual positivo	Esforço individual menos positivo	Totais
Esforço individual	321	277	598
	53,68%	46,32%	100%

A maioria dos alunos assume que tem desenvolvidos esforços reconhecidos pelos professores, ou seja, tem um desempenho escolar positivo. Salientemos, no entanto, a dimensão do grupo que afirma não fazer o esforço necessário.

Relativamente ao que os alunos pensam do seu comportamento em sala de aula, as hipóteses de resposta apresentadas – *“Nas aulas tenho facilidade em estar atento”* – ou – *“Os meus pais já foram chamados à escola por causa do meu comportamento”* – sendo a primeira no sentido positivo e a segunda no sentido negativo.

Vejamos os resultados obtidos no quadro que se segue:

	Bom comportamento	Mau comportamento	Totais
Comportamento na aula	512	91	603
	84,91%	15,09%	100%

Constatamos haver uma forte maioria de alunos que assume ter facilidade em ter bom comportamento em sala de aula, o que evidencia uma imagem bastante positiva em termos disciplinares.

Por último, para saber se a assiduidade às aulas é prática corrente dos alunos, as hipóteses de resposta apresentadas – *“Durante este ano lectivo não tenho faltas ou as que tenho foram por estar doente”* – ou – *“Durante este ano lectivo os meus pais já*

foram avisados porque tenho muitas faltas”, conotadas de sentido positivo e negativo, respectivamente. Poderemos observar os resultados obtidos no quadro que se segue:

	Positiva	Negativa	Totais
Assiduidade às aulas	522	77	599
	87,15%	12,85%	100%

É de realçar que existe uma forte maioria de alunos que assume não faltar às aulas. Com efeito, a percentagem de alunos que assume ter faltas e por esse motivo já foi feita comunicação aos pais, é baixa. Estes resultados são congruentes com os resultados obtidos neste estudo relativamente à adesão à escola, em que a maioria dos alunos (mais de 2/3) afirma sentir-se satisfeito quando vem para a escola.

5.1.2 Experiência escolar em geral: indicador agregado

Após a apresentação dos resultados parcelares dos quatro indicadores anteriores, estes foram agregados num indicador genérico de *experiência escolar*, pelo que poderemos observar os resultados obtidos no quadro que se segue:

Experiência escolar em geral		
Muito Boa (4)	267	47,59%
5	188	33,51%
6	70	12,48%
7	29	5,17%
Muito Má (8)	7	1,25%
Totais	561	100,00%

Como nos é dado a constatar, as respostas distribuem-se acima do ponto médio, no sentido positivo, pelo que permite-nos pôr em evidência que a maioria dos alunos da nossa amostra têm uma opinião bastante positiva em relação à sua experiência escolar.

5.1.3 Variações da experiência escolar em geral com as características dos respondentes

A fim de realizarmos o estudo das variações das respostas segundo as características dos respondentes, agrupámos as respostas constituindo três intervalos assim designados: “*experiência escolar inequivocamente positiva [4]*”; “*experiência escolar tendencialmente positiva [5]*” e “*experiência escolar média ou menos positiva [6-8]*”.

No quadro seguinte apresentamos os resultados do teste χ^2 aplicado às tabelas de contingência de *experiência escolar* pelas características individuais (género, idade), escolares (ano de escolaridade e histórico escolar) e familiares (nível de instrução familiar e as práticas educativas familiares) consideradas.

Experiência escolar	Género	Idade	Ciclo de estudos	Histórico escolar	Nível de instrução familiar	Práticas educativas familiares
Graus de liberdade	2	4	2	2	4	2
χ^2 (observado)	24,31	13,97	5,56	20,02	17,68	8,54
Probabilidade (observada)	0,00	0,01	0,06	0,00	0,00	0,01

A opinião que os alunos têm da sua experiência escolar não varia, de modo estatisticamente significativo, segundo o ciclo de estudos que frequentam, mas registam-se variações significativas segundo ao género, a idade, o histórico escolar, o nível de instrução e as práticas educativas das famílias.

5.1.3.1 Experiência escolar em geral segundo o género

Os resultados constantes no quadro que se segue, permitem-nos constatar que são as raparigas, as que em maior percentagem, têm uma opinião bastante positiva da sua experiência escolar.

Experiência escolar em geral	Género	Masculino	Feminino	TOTAL
Inequivocamente positiva [4,4]		119 39%	148 58%	267 48%
Tendencialmente positiva [5,5]		111 36%	77 30%	188 34%
Média ou menos positiva [6,8]		75 25%	30 12%	105 19%
TOTAL		305 100%	255 100%	560 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 24,31 Probabilidade (observada) < 0,01

Esta tendência parece-nos poder ser compreendida através de duas perspectivas: a primeira, se tivermos em conta que, de uma forma global, são as raparigas que tiram melhor partido da vida escolar, têm uma melhor imagem de si na aprendizagem e no comportamento. A segunda, é que não podemos ignorar a influência da socialização familiar e de uma educação bastante marcada por ideias de preconceito em relação ao que é esperado por parte dos rapazes e por parte das raparigas. Espera-se das raparigas maior concentração nas actividades, enquanto dos rapazes maior dinamismo e iniciativa. Tem-se a expectativa que as raparigas se entretendam mais em casa, enquanto para os rapazes se projectam mais actividades de ar livre ou fora de casa. Ora as expectativas ligadas à socialização das raparigas são mais facilitadoras da adaptação à escola.

5.1.3.2 Experiência escolar em geral segundo a idade

A análise da tabela de contingência permite-nos concluir que são os mais novos quem mais assume ter uma opinião inequivocamente positiva da sua experiência escolar. Esta tendência vai diminuindo à medida que aumenta o escalão etário.

Idade				
Experiência escolar em geral	[10,11]	[12,13]	[14,17]	TOTAL
Inequivocamente positiva [4,4]	107 55%	99 49%	61 37%	267 48%
Tendencialmente positiva [5,5]	59 31%	65 32%	64 39%	188 34%
Média ou menos positiva [6,8]	27 14%	38 19%	41 25%	106 19%
TOTAL	193 100%	202 100%	166 100%	561 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 13,97 Probabilidade (observada) = 0,01

É possível que estes resultados sejam congruentes com o facto de os alunos, à medida que crescem, aumenta a sua autonomia para explorar outros espaços de interacção/socialização para além da familiar e escolar.

5.1.3.3 Experiência escolar em geral segundo o histórico escolar

Como podemos facilmente constatar, são os alunos que nunca conheceram qualquer retenção no seu percurso escolar, os que maioritariamente, assumem ter uma opinião bastante positiva da sua experiência escolar.

Retenções no percurso escolar			
Experiência escolar em geral	Sim	Não	TOTAL
Inequivocamente positiva [4,4]	38 32%	229 52%	267 48%
Tendencialmente positiva [5,5]	42 36%	146 33%	188 34%
Média ou menos positiva [6,8]	37 32%	69 16%	106 19%
TOTAL	117 100%	444 100%	561 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 20,02 Probabilidade (observada) < 0,01

Estes resultados são esperáveis tendo em conta que os alunos com retenções vêm a sua imagem desvalorizada e portanto tendem a limitar o seu investimento escolar, numa escola em que as contrapartidas são fracas.

5.1.3.4 Experiência escolar em geral segundo o nível de instrução familiar

A tabela de contingência dá-nos conta de que são os alunos de famílias com nível de instrução familiar mais baixo, os que em menor percentagem, assume ter uma opinião inequivocamente positiva da sua experiência escolar. Esta tendência vai aumentando à medida que vai aumentando o NIF.

Nível de instrução familiar Experiência escolar em geral	[1.º, 2.º ciclos]	[3.º ciclo, Secundário]	[Frequência Curso Superior, Curso Superior Completo]	TOTAL
Inequivocamente positiva [4,4]	87 42%	107 45%	68 65%	262 48%
Tendencialmente positiva [5,5]	72 35%	90 38%	22 21%	184 34%
Média ou menos positiva [6,8]	47 23%	41 17%	15 14%	103 19%
TOTAL	206 100%	238 100%	105 100%	549 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 17,68 Probabilidade (observada) < 0,01

Esta tendência é compreensível porque o que poderá estar aqui em causa é o “capital escolar” da família, ou seja, os alunos cujos pais investiram na escola, esperam igual ou melhor desempenho por parte dos filhos. Estes, por sua vez, investidos de uma “racionalidade competitiva”, sujeitos a fortes pressões de sucesso e com uma escola que reconhece e valoriza mais os bons desempenhos, tendem a investir porque as contrapartidas são elevadas (DUBET, 1994, p. 208).

5.1.3.5 Experiência escolar em geral segundo as práticas educativas familiares

Os resultados constantes no quadro que se segue, permitem-nos constatar que são os alunos, cujas práticas educativas familiares têm características democráticas (estilo dialogante), os que em maior percentagem assume ter uma opinião positiva da sua experiência escolar.

Práticas Educativas Familiares Experiência escolar em geral	Estilo Autoritário	Estilo Dialogante	TOTAL
Inequivocamente positiva [4,4]	33 36%	215 51%	248 48%
Tendencialmente positiva [5,5]	34 37%	143 34%	177 34%
Média ou menos positiva [6,8]	24 26%	66 16%	90 17%
TOTAL	91 100%	424 100%	515 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 8,54 Probabilidade (observada) = 0,01

Esta tendência parece-nos ser compreensível se tivermos em conta que uma educação familiar com características democráticas, onde há espaço para o diálogo e para a concertação, em oposição a uma educação baseada no autoritarismo, promove a responsabilização pelos seus próprios actos.

5.2 Satisfação nos intervalos

Na vida escolar dos alunos, os intervalos constituem um espaço de desenvolvimento pessoal e social com especificidades concretas. Os alunos nos intervalos fazem a gestão do seu tempo, utilizando-o para seu benefício, desenvolvendo muitas vezes actividades

lúdicas, as quais têm uma componente bastante forte de interação com os seus pares. É nos intervalos escolares que os alunos desenvolvem de forma mais livre actividades de aproximação, ou pelo contrário de conflito com os colegas.

Para muitos alunos, os intervalos podem desencadear atitudes contraditórias que vão desde se tornarem agradáveis a serem um verdadeiro inferno. Um estudo realizado por Pereira (2008), acerca das práticas agressivas entre crianças em escolas do ensino básico, onde focaliza a problemática do “*maus-tratos*”, concluiu que “*Quanto aos locais de vitimação destacam-se os recreios como o local onde acontecem mais frequentemente práticas agressivas*” (p.239).

Pretendíamos saber de que forma os alunos vivem os intervalos na sua escola e para tal foram-lhes colocadas quatro questões, das quais poderemos observar os respectivos resultados no ponto imediatamente a seguir.

5.2.1 Satisfação nos intervalos: indicadores parcelares

A questão da *caracterização dos intervalos*, organizada segundo uma escala de frequência em sentido crescente, dava oportunidade aos alunos de atribuírem um nível de frequência aos quatro itens considerados. Poderemos perceber a satisfação com os intervalos com recurso às respostas que os alunos da nossa amostra deram e cujas tendências estão distribuídas da seguinte forma:

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
Os intervalos são momentos agradáveis.	3	11	88	256	259	617
	0,49%	1,78%	14,26%	41,49%	41,98%	100%
Tenho colegas com quem gosto de estar nos intervalos.	3	7	29	147	433	619
	0,48%	1,13%	4,68%	23,75%	69,95%	100%
Nos intervalos tenho conflitos com os meus colegas.	238	283	66	21	7	615
	38,70%	46,02%	10,73%	3,41%	1,14%	100%
Acontece-me ter medo de ir para os intervalos.	563	32	10	5	5	615
	91,54%	5,20%	1,63%	0,81%	0,81%	100%

A tendência das repostas aponta para uma representação claramente positiva dos intervalos. No entanto, dada a problemática em estudo, consideramos que não é de desprezar a percentagem de alunos que se sentem insatisfeitos, pelos motivos subjacentes às perguntas que foram colocadas: a conflitualidade existente e o receio latente.

5.2.2 Satisfação nos intervalos: indicador agregado

A partir dos quatro indicadores precedentes e tendo em conta que duas das perguntas apontavam no sentido positivo e as outras duas no sentido negativo, construímos um indicador global de satisfação com os intervalos.

Satisfação nos intervalos		
Muito fraca (4)	1	0,16%
7	1	0,16%
11	2	0,33%
Intermédia 12	6	0,98%
13	5	0,81%
14	9	1,47%
15	32	5,21%
Forte 16	62	10,10%
17	95	15,47%
18	141	22,96%
19	146	23,78%
Muito forte (20)	114	18,57%
Totais	614	100,00%

Como o quadro anterior permite verificar, os alunos assumiram claramente a satisfação com os intervalos, pois as respectivas percentagens situam-se nos escalões mais fortes.

5.2.3 Variações da satisfação nos intervalos com as características dos respondentes

A fim de realizarmos o estudo das variações das respostas segundo as características dos respondentes, agrupámos as respostas constituindo três intervalos assim designados: “alguma ou pouca satisfação [4-16]”; “muita satisfação [17-18]” e “plena satisfação [19-20]”.

No quadro seguinte apresentamos os resultados do teste χ^2 aplicado às tabelas de contingência de *satisfação com os intervalos* pelas características individuais (género, idade), escolares (ciclo de estudos e histórico escolar) e familiares (nível de instrução familiar e as práticas educativas familiares) consideradas.

Satisfação com os intervalos	Género	Idade	Ciclo de estudos	Histórico Escolar	NIF	Práticas educativas familiares
Graus de liberdade	2	4	2	2	4	2
χ^2 (observado)	4,92	12,34	17,55	10,16	17,15	2,58
Probabilidade (observada)	0,09	0,01	0,00	0,01	0,00	0,28

As respostas dos rapazes e das raparigas não apresentam diferenças estatísticas para o indicador de satisfação com os intervalos. De igual forma, as práticas educativas familiares não determinam diferenças estatisticamente significativas. Essas diferenças são registadas a nível da idade, do ano de escolaridade, do histórico escolar e do nível de instrução familiar.

Analisaremos em seguida as tendências registadas nas tabelas de contingência relativas às variações estatisticamente significativas.

5.2.3.1 Satisfação nos intervalos segundo a idade

A análise da tabela de contingência permite-nos concluir que são os mais novos quem mais assume sentirem-se insatisfeitos nos intervalos. É manifestamente o escalão etário intermédio, seguido dos mais velhos quem mais assume que os intervalos são momentos de plena satisfação.

Satisfação com os intervalos	Idade			TOTAL
	[10,11]	[12,13]	[14,17]	
Alguma ou pouca satisfação [4,16]	53 25%	32 15%	33 18%	118 19%
Muita satisfação [17,18]	89 41%	80 37%	67 37%	236 38%
Plena satisfação [19,20]	73 34%	106 49%	81 45%	260 42%
TOTAL	215 100%	218 100%	181 100%	614 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 12,34 Probabilidade (observada) = 0,01

Estes resultados poderão estar relacionados com o facto de os mais novos serem mais sensíveis às situações de conflito que ocorram nos intervalos e ainda não terem criado mecanismos de defesa que os protejam das eventuais situações conflituosas. Os mais velhos pelo facto de terem uma socialização escolar mais prolongada, poderão dominar melhor as situações porque já criaram mecanismos de defesa e de auto-protecção.

5.2.3.2 Satisfação nos intervalos segundo o ciclo de estudos

Relativamente ao ciclo de estudos, encontramos a tendência correspondente à registada na tabela que precede, ou seja, são os alunos que se encontram a frequentar o nível de escolaridade mais baixo (frequentado pelos alunos mais novos) quem mais manifesta insatisfação nos intervalos.

Ciclo de estudos	2.º ciclo	3.º ciclo	TOTAL
Satisfação nos intervalos			
Alguma ou pouca satisfação [4,16]	63 24%	55 16%	118 19%
Muita satisfação [17,18]	112 43%	124 35%	236 38%
Plena satisfação [19,20]	86 33%	174 49%	260 42%
TOTAL	261 100%	353 100%	614 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 17,55 Probabilidade (observada) < 0,01

5.2.3.3 Satisfação nos intervalos segundo o histórico escolar

Como nos é dado a observar, são os alunos que nunca reprovaram, os que assumem mais a sua satisfação nos intervalos escolares.

Retenções no percurso escolar Satisfação nos intervalos	Sim	Não	TOTAL
Alguma ou pouca satisfação [4,16]	36 28%	82 17%	118 19%
Muita satisfação [17,18]	50 39%	186 38%	236 38%
Plena satisfação [19,20]	42 33%	218 45%	260 42%
TOTAL	128 100%	486 100%	614 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 10,16 Probabilidade (observada) = 0,01

Como já tivemos oportunidade de referir, os alunos com historial de retenções, acarreta a desinserção do seu grupo original com a dimensão conflituosa inerente à reinserção em novo grupo de pares. Acresce ainda que a retenção faz com que as idades dos alunos deixem de ser tão próximas, pelo que poderá haver lugar a situações geradoras de insatisfação.

5.2.3.4 Satisfação nos intervalos segundo o nível de instrução familiar

A tabela de contingência dá-nos conta de que são os alunos, cujos pais têm um nível de instrução familiar superior quem mais assume maior satisfação pelos intervalos.

nível de instrução familiar (NIF) Satisfação nos intervalos	[1.º, 2.º ciclos]	[3.º ciclo, Secundário]	[Frequência Curso Superior, Curso Superior Completo]	TOTAL
Alguma ou pouca satisfação [4,16]	52 23%	52 20%	11 09%	115 19%
Muita satisfação [17,18]	85 37%	106 41%	38 32%	229 38%
Plena satisfação [19,20]	90 40%	100 39%	68 58%	258 43%
TOTAL	227 100%	258 100%	117 100%	602 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 17,15 Probabilidade (observada) < 0,01

Estes resultados poderão estar associados ao facto de alunos com pais de nível de instrução familiar mais elevado, terem vivido um período de socialização escolar mais prolongado. Este facto permitiu-lhes obter várias perspectivas das vivências e experiências escolares e portanto, os filhos trarão para a escola esses referenciais.

5.3 *Relacionamento entre pares nos intervalos*

Como constatámos no ponto anterior, uma larga percentagem dos alunos gosta dos intervalos, facto que é corroborado pelo estudo de Pereira (o.c., 256) relativamente à questão da representação dos alunos sobre a valorização dada aos recreios.

Nos intervalos, a maioria dos alunos envolve-se em várias actividades lúdicas que poderão ser desde as brincadeiras espontâneas aos jogos de grupo ou equipas regidos por regras; há ainda alunos mais reservados que preferem outro tipo de actividades.

Para saber quais as actividades que os alunos desenvolvem nos intervalos da sua escola foi-lhes colocada a pergunta “*O que costumam fazer nos intervalos da escola?*”, para a qual havia cinco hipóteses de resposta correspondendo a cada uma, uma escala de frequência em sentido crescente. Pretendíamos saber se as opções dos alunos evidenciavam um tipo de comportamento mais livre e autónomo, ou se pelo contrário, os alunos preferem procurar nos adultos (professores e funcionários) protecção nos intervalos, os quais para muitos se afiguram como espaços e tempos desagradáveis.

Seguindo esta lógica, construímos dois indicadores agregados de comportamentos nos intervalos: *relacionamento entre pares e relacionamento com adultos*, para os quais em seguida iremos dar conta dos resultados obtidos junto da nossa amostra.

5.3.1 Relacionamento entre pares nos intervalos: indicadores parcelares

Os alunos passam parte do seu tempo escolar nos intervalos onde desenvolvem várias actividades livres que proporcionam interacções positivas ou negativas com os pares. Para o indicador de relacionamento entre pares nos intervalos, foram apresentados três itens, sendo que para cada um, os alunos tinham oportunidade de atribuírem um nível de frequência aos três itens considerados. Poderemos analisar os comportamentos assumidos nos intervalos, na dimensão do relacionamento entre pares, observando as respostas que os alunos da nossa amostra deram e cujas tendências se encontram distribuídas no quadro seguinte.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
Jogo futebol, basquetebol ou outros jogos de equipa.	170	152	133	93	67	615
	27,64%	24,72%	21,63%	15,12%	10,89%	100%
Aproveito para conversar com os meus colegas sobre assuntos que gosto.	9	32	148	213	223	625
	1,44%	5,12%	23,68%	34,08%	35,68%	100%
Entretenho-me a fazer brincadeiras com os meus amigos.	13	71	167	226	141	618
	2,10%	11,49%	27,02%	36,57%	22,82%	100%

Exceptuando o primeiro item (o qual induz para actividades onde existem regras), em que as respostas traduzem uma tendência de menor ocorrência, os resultados obtidos para os restantes itens (actividades livres, espontâneas, auto-dirigidas) de relacionamento entre pares, revelam que o conversar com colegas ocorre mais frequentemente do que o entreter-se em brincadeiras.

5.3.2 Relacionamento entre pares nos intervalos: indicador agregado

A partir dos três indicadores parcelares anteriores, construímos um indicador global de relacionamento entre pares nos intervalos. O quadro seguinte permite observar a distribuição das respostas:

Relacionamento entre pares nos intervalos		
Muito fraco (3)	2	0,33%
4	1	0,16%
5	4	0,65%
Fraco 6	11	1,80%
7	36	5,88%
8	61	9,97%
Intermédio (9)	112	18,30%
10	131	21,41%
11	99	16,18%
Forte 12	76	12,42%
13	40	6,54%
14	16	2,61%
Muito forte (15)	23	3,76%
Totais	612	100,00%

Como o quadro anterior permite verificar, os alunos assumem que realizam frequentemente actividades de relacionamento entre pares nos intervalos. Efectivamente podemos observar que as respostas se situam acima do ponto médio, com uma percentagem superior aos 60% de alunos que assumem desenvolver essas actividades.

5.3.3 Variações relacionamento entre pares nos intervalos

Para determinar as tabelas de contingência, tivemos em consideração três intervalos:

– *Moderado-fraco* [3,8];

– *Forte* [9,10];

– *Muito forte* [11,15].

No quadro seguinte apresentamos os resultados do teste χ^2 aplicado às tabelas de contingência *do relacionamento entre colegas nos intervalos* pelas características individuais (género, idade), escolares (ano de escolaridade e histórico escolar) e familiares (nível de instrução familiar e as práticas educativas familiares) consideradas.

Relacionamento entre pares	Género	Idade	Ciclo de estudos	Histórico escolar	NIF	Práticas educativas familiares
Graus de liberdade	2	4	2	2	4	2
χ^2 (observado)	38,46	5,30	2,99	1,97	10,86	4,16
Probabilidade (observada)	0,00	0,26	0,22	0,38	0,03	0,13

Os resultados permitem-nos dizer que as variações do relacionamento entre pares nos intervalos são estatisticamente significativas para o género e para o nível de instrução familiar.

Analisaremos em seguida as tendências registadas nas tabelas de contingência relativas às variações estatisticamente significativas.

5.3.3.1 Relacionamento entre pares nos intervalos segundo o género

Pela leitura da tabela de contingência, a qual foi calculada a partir do cruzamento das variáveis “*relacionamento entre pares*” e “*género*”, podemos afirmar que são os rapazes que assumem mais envolverem-se em actividades de pares nos intervalos escolares. É de sublinhar que os dados apontam para um forte envolvimento para os rapazes contra um envolvimento mais moderado para as raparigas (29%).

Relacionamento entre pares nos intervalos	Gênero		TOTAL
	Masculino	Feminino	
Moderado-fraco [3,8]	39 12%	76 27%	115 19%
Forte [9,10]	117 36%	126 44%	243 40%
Muito forte [11,15]	169 52%	84 29%	253 41%
TOTAL	325 100%	286 100%	611 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 38,46 Probabilidade (observada) < 0,01

Estes resultados poderão estar relacionados quer com a socialização quer com o perfil psicológico de cada grupo em estudo, o que vai influenciar as suas preferências lúdicas e recreativas nos intervalos.

5.3.3.2 Relacionamento entre pares nos intervalos segundo o nível de instrução familiar

Os dados constantes na tabela de contingência, permite-nos concluir que são os alunos de níveis de instrução familiar mais elevado, os que menos estão representados na interacção moderada/fraca nos intervalos.

Nível de instrução familiar Relacionamento entre pares nos intervalos	[1.º,2.º ciclos]	[3.º ciclo, Secundário]	[Freq. de Ensino Superior, Curso Completo]	TOTAL
Moderado-fraco [3,8]	49 22%	53 21%	12 10%	114 19%
Forte [9,10]	77 34%	105 41%	55 47%	237 40%
Muito forte [11,15]	101 44%	97 38%	51 43%	249 42%
TOTAL	227 100%	255 100%	118 100%	600 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 10,86 Probabilidade (observada) = 0,03

É possível que as famílias com habilitações académicas superiores, com uma socialização escolar mais prolongada, tenderão a sobrevalorizar as interacções pessoais, pelo que, esta experiência tenderá ser transmitida e transportada pelos alunos, através das suas representações, para a diversidade de contextos de que a escola apresenta.

5.4 Relacionamento com os adultos nos intervalos

Após a apresentação dos resultados relativos aos comportamentos assumidos nos intervalos, na dimensão do relacionamento entre pares, no quadro que se segue poderemos analisar os resultados discriminados relativos ao indicador de relacionamento com os adultos nos intervalos.

Relembremos que os alunos eram questionados sobre o que costumavam fazer nos intervalos, pelo que apresentámos dois itens aos quais está subjacente a ideia de procura dos adultos durante aqueles tempos e espaços muitas vezes de grande conflitualidade.

5.4.1 Relacionamento com os adultos nos intervalos: indicadores parcelares

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
Vou ter com os funcionários porque gosto de falar com eles.	274	202	100	29	9	614
	44,63%	32,90%	16,29%	4,72%	1,47%	100%
Entretenho-me a falar com os professores.	298	236	58	16	7	615
	48,46%	38,37%	9,43%	2,60%	1,14%	100%

Os resultados evidenciam uma percentagem próxima dos 50% de alunos que nunca procuram nem os funcionários e nem os professores durante os intervalos.

5.4.2 Relacionamento com os adultos nos intervalos: indicador agregado

A partir dos dois indicadores parcelares anteriores, construímos um indicador global de relacionamento com os adultos nos intervalos. O quadro seguinte permite observar a distribuição das respostas:

Relacionamento com os adultos nos intervalos		
Muito fraco (2)	182	29,74%
3	154	25,16%
4	140	22,88%
5	78	12,75%
Intermédio 6	38	6,21%
7	4	0,65%
8	12	1,96%
9	1	0,16%
Muito forte (10)	3	0,49%
Totais	612	100,00%

Constatamos haver uma forte maioria que não procura, ou procura pouco, os professores e funcionários durante os períodos de intervalo.

5.4.3 Variações do relacionamento com os adultos nos intervalos com as características dos respondentes

A fim de realizarmos o estudo das variações das respostas segundo as características dos respondentes, agrupámos as respostas constituindo três intervalos assim designados: “*muito fraco relacionamento* [2,2]”; “*fraco relacionamento* [3,4]” e “*médio-forte relacionamento* [5,10]”.

Calculadas as tabelas de contingência do indicador agregado de *relacionamento com os adultos nos intervalos* pelas características individuais (género, idade), escolares (ano de escolaridade e histórico escolar) e familiares (nível de instrução familiar e as práticas educativas familiares) consideradas, obtivemos o seguinte quadro de variações:

Relacionamento com os adultos nos intervalos	Género	Idade	Ciclo de estudos	Histórico escolar	NIF	Práticas educativas familiares
Graus de liberdade	2	4	2	2	4	2
χ^2 (observado)	7,94	13,14	19,52	4,26	1,16	4,10
Probabilidade (observada)	0,02	0,01	<0,01	0,12	0,88	0,13

Como se pode observar existem variações estatisticamente significativas para o género, idade e o ciclo de ensino que frequentam.

Em seguida iremos ver com mais detalhe as tendências das variações.

5.4.3.1 Relacionamento com os adultos nos intervalos segundo o género

Ao fazer a leitura da tabela, podemos concluir que são os rapazes que mais frequentemente assumem ter um relacionamento muito fraco com adultos nos intervalos.

Relacionamento com os adultos nos intervalos	Género		TOTAL
	Masculino	Feminino	
Muito fraco [2,2]	112 35%	70 24%	182 30%
Fraco [3,4]	143 44%	151 52%	294 48%
Médio-forte [5,10]	68 21%	67 23%	135 22%
TOTAL	323 100%	288 100%	611 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 7,94 Probabilidade (observada) = 0,02

Estes resultados são esperáveis tendo em conta o perfil psicológico masculino e feminino nas suas preferências nas actividades que desenvolvem nos intervalos. Os rapazes têm mais tendência a envolver-se em actividades activas e físicas do que as raparigas que preferem actividades mais calmas e mais seguras, procurando algumas vezes essa segurança junto dos adultos.

5.4.3.2 Relacionamento com os adultos nos intervalos segundo a idade

Os resultados constantes na tabela de contingência permitem-nos dizer que são os alunos mais novos, os que em maior percentagem, dizem relacionar-se mais os adultos nos intervalos.

Relacionamento com os adultos nos intervalos	Idade			TOTAL
	[10,11]	[12,13]	[14,17]	
Muito fraco [2,2]	55 26%	70 32%	57 31%	182 30%
Fraco [3,4]	93 44%	110 50%	91 50%	294 48%
Médio-forte [5,10]	65 31%	38 17%	33 18%	136 22%
TOTAL	213 100%	218 100%	181 100%	612 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 13,14 Probabilidade (observada) = 0,01

A necessidade de procurar os adultos durante os intervalos poderá estar relacionada com o evitamento de situações de conflito entre colegas ou porque se sentem rejeitados ou maltratados nos jogos e brincadeiras. Os alunos mais novos são, como era de esperar, os que sentem mais necessidade de procurar segurança e apoio junto dos adultos.

5.4.3.3 Relacionamento com os adultos nos intervalos segundo o ciclo de estudos

Pela leitura do quadro podemos verificar que são os alunos que se encontram a frequentar o 2.º ciclo os que em maior percentagem assumem sentir necessidade de procurar os adultos durante os intervalos escolares.

Ciclo de estudos Relacionamento com os adultos nos intervalos	2.º ciclo	3.º ciclo	TOTAL
Muito fraco [2,2]	68 26%	114 32%	182 30%
Fraco [3,4]	111 43%	183 52%	294 48%
Médio-forte [5,10]	80 31%	56 16%	136 22%
TOTAL	259 100%	353 100%	612 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 19,52 Probabilidade (observada) < 0,01

Estes resultados são congruentes com os da tabela anterior tendo em conta que os alunos que se encontram a frequentar o 2.º ciclo são os que pertencem ao escalão etário mais baixo.

5.5 Participação nos jogos

A escola é indiscutivelmente um local onde os jogos estão sempre presentes, sejam formais, informais, organizados ou espontâneos. Os alunos passam grande parte do seu

tempo a jogar, nos intervalos, nos recreios e mesmo no âmbito de actividades curriculares. Quando os alunos estão em situação de jogo, desenvolvem-se relações sociais que poderão resultar em sentimentos de satisfação ou insatisfação, inerentes às situações de jogo. Como resposta a estas situações, os alunos desenvolvem comportamentos sociais os quais poderão traduzir-se em modalidades de participação diferentes. Baseámo-nos na tipologia proposta por ALVES-PINTO (1995, pp. 164-167) relativamente às modalidades de participação na escola: participação convergente, divergente, apática e abandono, e construímos uma questão no sentido da participação em situação de jogo.

Por uma questão de delimitação deste estudo, optámos por apresentar apenas, os resultados relativos à modalidade de participação convergente. Esta forma de participação é evidente quando os alunos respeitam as regras nas suas relações de interdependência, quando fazem valer os seus pontos de vista, formalmente ou informalmente, quando manifestam a sua insatisfação de forma ordeira se algo não está bem, quando há lugar para a cooperação.

5.5.1 Participação nos jogos: indicadores parcelares

O nosso objectivo era saber que tipo de participação era assumido pelos nossos respondentes, dentro da tipologia proposta por ALVES-PINTO (o.c., p. 165). A questão organizada segundo uma escala de concordância em sentido crescente, dava oportunidade aos alunos de atribuírem um grau de concordância a dois itens considerados. A distribuição das respostas é a que consta no quadro seguinte.

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Totais
Nos jogos todos devem cumprir as regras do jogo	4	11	90	160	358	623
	0,64%	1,77%	14,45%	25,68%	57,46%	100%
Fico chateado (a) quando as regras não são cumpridas	46	95	166	134	175	616
	7,47%	15,42%	26,95%	21,75%	28,41%	100%

Como o quadro anterior permite verificar, a maioria dos alunos revela a sua total concordância no cumprimento das regras do jogo. Relativamente a “*ficar chateado(a) quando as regras não são cumpridas*”, a tendência das respostas é para a total concordância, embora seja expressa por uma maioria relativa.

5.5.2 Participação nos jogos: indicador agregado

Construído o indicador agregado das respostas obtidas obtivemos os seguintes resultados:

Participação nos jogos		
Baixa convergência (2)	2	0,33%
3	3	0,49%
4	10	1,63%
5	31	5,04%
6	85	13,82%
7	115	18,70%
8	135	21,95%
9	107	17,40%
Alta convergência (10)	127	20,65%
Totais	615	100,00%

Como o quadro anterior permite verificar, os alunos assumem maioritariamente convergência na participação nos jogos, sendo que uma maioria esmagadora situou a sua posição acima do ponto médio.

5.5.3 Variações da participação nos jogos

A fim de realizarmos o estudo das variações das respostas para o indicador de *convergência na participação nos jogos* com as características dos respondentes, agrupámos as respostas constituindo três intervalos assim designados:

– *Baixa - média participação* [2,6];

– *Alta participação* [7,8];

– *Muito alta participação* [9,10].

Participação nos jogos	Género	Idade	Ciclo de estudos	Histórico escolar	NIF	Práticas educativas familiares
Graus de liberdade	2	4	2	2	4	2
χ^2 (observado)	3,41	9,41	2,98	5,61	6,64	2,43
Probabilidade (observada)	0,18	0,05	0,23	0,06	0,16	0,30

O quadro permite verificar que não encontramos diferenças significativas no que respeita ao género, ciclo de estudos, histórico escolar, nível de instrução familiar e práticas educativas familiares; encontramos sim variações em relação à idade.

Em seguida poderemos ver com mais detalhe as distribuições das respostas tendo em conta essa variação.

5.5.4 Participação nos jogos segundo a idade

Estudando a participação nos jogos segundo a idade dos alunos, podemos verificar que a intenção de elevada participação diminui à medida que a idade aumenta.

Participação nos jogos	Idade			TOTAL
	[10,11]	[12,13]	[14,17]	
Baixa - média participação [2,6]	39 18%	40 18%	52 29%	131 21%
Alta participação [7,8]	87 40%	93 43%	70 39%	250 41%
Muito alta participação [9,10]	91 42%	84 39%	59 33%	234 38%
TOTAL	217 100%	217 100%	181 100%	615 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 9,41 Probabilidade (observada) = 0,05

São os alunos mais novos, tendencialmente, os que mais se envolvem em jogos, muitos deles informais e espontâneos, manifestando portanto, insatisfação e maior sensibilidade quando as regras não são cumpridas. Os alunos mais velhos, quando se envolvem em jogos, tendo em conta as características desta faixa etária, provavelmente desencadearão outro tipo de comportamentos, eventualmente optarão pela via da subversão.

Após a análise dos resultados para o indicador global de experiência escolar, os mesmos sugerem que os alunos têm uma opinião bastante positiva. Concretamente, os alunos dizem estar satisfeitos com os intervalos na sua escola, onde preferem realizar frequentemente actividades de relacionamento com os seus pares, preterindo a companhia dos adultos durante aqueles períodos. Nas actividades lúdicas desenvolvidas com os pares, regista-se uma tendência favorável para a convergência na participação.

No ponto seguinte, iremos apresentar os dados recolhidos para os indicadores de maus-tratos entre pares, nas perspectivas de agressões físicas, agressões verbais, segregação, prepotência, transgressão de regras, roubo/danificação de pertences.

6 Os maus-tratos entre pares

O fenómeno de *maus-tratos* pode assumir várias facetas consoante a intencionalidade de provocar danos físicos ou psicológicos. Assim, distinguiremos três tipos:

- *Directo e físico*
- *Directo e verbal*
- *Indirecto*

Os *maus-tratos directos e físicos* compreendem comportamentos que se caracterizam pelas agressões físicas propriamente ditas e em que há confronto directo entre agressores e vítimas, como bater ou ameaçar fazê-lo; dar pontapés; roubar objectos que pertencem aos colegas; estragar propositadamente os objectos dos colegas; extorquir dinheiro ou ameaçar fazê-lo; forçar comportamentos sexuais ou ameaçar fazê-lo; obrigar ou ameaçar os colegas a realizar tarefas servis contra a sua vontade.

O *maus-tratos directos e verbais*, de características psicológicas pode assumir facetas, umas mais subtis que outras. Neste tipo observam-se as agressões verbais, como o insulto, chamar nomes ou pôr alcunhas desagradáveis; gozar ou fazer reparos racistas e /ou salientar algum defeito ou deficiência dos colegas.

Os *maus-tratos indirectos* incluem situações de prepotência; a segregação dos colegas nos grupos de brincadeiras ou nos grupos de trabalho escolar; ameaçar com frequência a perda da amizade ou a exclusão do grupo de amigos como forma de obter algo, ou como retaliação; espalhar boatos sobre condutas com a intenção de destruir a reputação; em suma, é uma forma violenta de manipulação da vida social e íntima das vítimas (cfr. MARTINS, 2009, pag. 54).

Tendo como ponto de referência esta abordagem, foi colocada uma questão aos nossos respondentes a qual compreendia doze afirmações e que nos permitiria aferir a frequência com que ocorrem comportamentos de *maus-tratos* entre os alunos. As

afirmações apontam para comportamentos que compreendem as agressões físicas; agressões verbais; a segregação; a prepotência; transgressão de regras estabelecidas e a danificação ou roubo dos pertences.

Para sabermos qual a opinião que os alunos têm sobre alguns comportamentos indiciadores de *maus-tratos* por parte dos colegas e a frequência com que ocorrem, pedimos-lhes que, para cada afirmação, escolhessem a opção que melhor correspondia à sua opinião, entre uma escala gradual crescente, compreendida entre “*nunca*” e “*todos os dias*”.

Nos pontos subsequentes, iremos analisar os dados relativos aos indicadores de *maus-tratos* entre os alunos, em que estes se colocam na perspectiva de “observadores”, perspectiva diferente da maioria dos estudos que são realizados na perspectiva das vítimas ou dos agressores.

6.1 Agressões físicas

As agressões físicas constituem um tipo particular do *maus-tratos* sendo como o próprio nome indica o uso por parte do agressor da sua força física com a intencionalidade repetida de magoar e causar danos físicos corporais, tais como bater, empurrar, dar pontapés, passar rasteiras provocando quedas...

Este tipo de comportamentos violentos, deliberados e com intenção de causar mal-estar, tem impacto negativo, tanto físico como emocional, sobre as vítimas, e, neste sentido, representa um problema disciplinar específico das escolas.

Em seguida, poderemos conhecer a opinião que os alunos que constituem a nossa amostra têm acerca desta problemática.

6.1.1 Agressões físicas: indicadores parcelares

Neste ponto iremos ver a ocorrência de agressões físicas no meio escolar, pelo que apresentámos aos alunos duas afirmações: uma, reportada à *agressão física sob a forma de bater*, e a outra, às *rasteiras provocando a queda*. Para cada uma das afirmações, os alunos tinham oportunidade de se posicionar no nível de frequência com que visualizam esse tipo de atitudes. Poderemos observar as respostas que os alunos da nossa amostra deram e cujas tendências se encontram distribuídas no quadro seguinte.

Com que frequência costumam ver...	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
Os mais velhos a baterem nos mais novos.	168	215	176	49	12	620
	27,10%	34,68%	28,39%	7,90%	1,94%	100%
Alunos que fazem com que outros caiam de propósito.	73	204	195	108	37	617
	11,83%	33,06%	31,60%	17,50%	6,00%	100%

Pela leitura do quadro podemos verificar o seguinte:

- uma percentagem considerável dos alunos admite já ter observado comportamentos de agressões físicas sob a forma de bater, no entanto, a maioria afirma que nunca ou poucas vezes viu esse tipo de comportamentos;
- observemos também que os alunos consideram que a atitude de provocar quedas de propósito ocorre com maior frequência do que bater.

Estes resultados dão a dimensão de comportamentos que são altamente perturbadores do ambiente relacional, do clima de satisfação, do clima educativo, do sentimento de pertença e de segurança da escola.

6.1.2 Agressões físicas: indicador agregado

Partindo das questões apresentadas no quadro anterior, as mesmas estiveram na base do indicador agregado “*agressões físicas*”, do qual se apresenta a distribuição das frequências no quadro seguinte:

Agressões Físicas		
Nunca (2)	44	7,17%
3	92	14,98%
Poucas vezes (4)	125	20,36%
5	124	20,20%
Algumas vezes (6)	107	17,43%
7	81	13,19%
Muitas vezes (8)	25	4,07%
9	10	1,63%
Sempre (10)	6	0,98%
Totais	614	100,00%

Este quadro permite-nos verificar que:

- A maioria dos alunos – 62,71% – situa a sua opinião nos intervalos menos fortes, ou seja, os alunos são da opinião que as agressões físicas ocorrem, tendencialmente, com baixa frequência, facto que não é de desprezar, mas é merecedor de atenção, tendo em conta as consequências negativas que advêm deste tipo de agressão praticada no meio escolar, mesmo quando elas ocorrem com pouca frequência.
- Poucos alunos situam a sua opinião nos intervalos mais fortes da escala – 19,87% – ou seja, os alunos são de opinião que as agressões físicas ocorrem, tendencialmente, com muita frequência.

6.1.3 Variações de agressões físicas pelas características dos respondentes

Quisemos saber se o indicador global de *maus-tratos*, na dimensão *agressões físicas*, variava de forma estatisticamente significativa com características individuais (género, idade), escolares (ano de escolaridade e histórico escolar) e familiares (nível de instrução familiar e as práticas educativas familiares). Calculadas as tabelas de contingência para as quais tivemos em consideração três intervalos organizados de uma forma gradativa: *baixa frequência* [2,4], *média-baixa frequência* [5,6] e *elevada frequência* [7,10]) e aplicado o teste de χ^2 obtivemos o seguinte quadro de variações:

Agressões Físicas	Género	Idade	Ciclo de estudos	Histórico Escolar	NIF	Práticas educativas familiares
Graus de liberdade	2	4	2	2	4	2
χ^2 (observado)	5,94	24,64	29,70	2,35	13,29	1,43
Probabilidade (observada)	0,05	<0,01	<0,01	0,31	0,01	0,49

Do quadro anterior podemos concluir que existem variações estatisticamente significativas para o género, idade, ciclo de estudos e nível de instrução familiar.

Optámos por não apresentar ao leitor as respectivas tabelas de contingência, as quais dão conta dos sentidos das variações ocorridas, podendo as mesmas ser consultadas em anexo ao presente estudo, não deixando de apresentar aqui, de uma forma sucinta, os sentidos dessas variações:

1. Segundo o **género**, são os rapazes, os que em maior percentagem, dizem haver elevada ocorrência de agressões físicas. Esta tendência parece-nos ser esperada se tivermos em conta as conclusões dos vários estudos realizados sobre esta problemática, ou seja, são os rapazes quem mais se envolvem em episódios de violência directa e

física, seja enquanto agressores ou vítimas; ao passo que, segundo estes estudos, as raparigas tendem a envolver-se mais em episódios de violência indirecta ou psicológica (Blaya, 2006, p. 80).

2. Segundo a **idade**, à medida que aumenta o escalão etário, vai diminuindo a percentagem de alunos que se queixa de ocorrência de episódios de agressões físicas entre os colegas. Estes resultados são congruentes com os estudos realizados sobre esta problemática, ou seja, o *Maus-tratos* físico diminui com a idade, sendo mais evidente entre alunos mais novos (o. c., p. 59). Os alunos mais velhos mostram-se menos vulneráveis e manifestam mais competências sociais que lhes permite fazer melhor, face a condutas de “*maus-tratos*” do que os mais novos (Martins, 2009, p. 517).

3. São os alunos do **2.º ciclo**, os que em maior percentagem, se queixam da ocorrência de episódios de agressões físicas entre os colegas. Estes resultados são coerentes com os anteriores, tendo em conta que são os alunos mais novos que, à partida, se encontram a frequentar o ciclo de estudos mais baixo.

4. Segundo o **nível de instrução familiar**, são os alunos de famílias com nível de instrução familiar intermédio, seguidos dos de nível mais elevado, os que em maior percentagem, se queixam dos *maus-tratos* físicos.

Referidas as tendências obtidas para os indicadores de *maus-tratos* na componente de *agressões físicas* pelas características da amostra, no ponto seguinte do presente estudo, passaremos aos resultados inerentes aos indicadores *maus-tratos/agressões físicas*, mas desta vez, pela imagem que os alunos têm da escola, pela ligação à escola e pela experiência escolar.

6.1.4 Agressões físicas e imagem que os alunos têm sobre a escola

Calculadas as tabelas de contingência entre os indicadores de *maus-tratos* em termos de *agressões físicas* e os indicadores da imagem que os alunos têm da escola, iremos neste ponto do nosso estudo, prosseguir com a apresentação e análise dos resultados daí decorrentes.

Relembramos o leitor que os indicadores da imagem da escola, vista pelos alunos da nossa amostra, se subdividem em algumas dimensões que considerámos para este estudo:

- Relação entre os pares;
- Relação dos alunos com os professores;
- Relação dos alunos com os funcionários;
- A escola e o bem-estar dos colegas;
- Imagem das actividades escolares;
- Imagem da supervisão dos intervalos.

Construídas as tabelas de contingência entre os indicadores referidos, foi calculado o teste χ^2 , pelo que poderemos ver em seguida os respectivos resultados.

Imagem dos alunos sobre a escola	Relação entre pares	Relação com os professores	Relação com os funcionários	A escola e o bem-estar dos alunos	Imagem das actividades escolares	Imagem da supervisão dos intervalos
Agressões físicas	varia	não varia	não varia	varia	varia	varia

O quadro permite-nos concluir que não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre a ocorrência de agressões físicas e a relação com os professores e a relação com os funcionários; contrariamente, verificam-se variações para a relação entre

pares, para a imagem que os alunos têm da escola como propiciadora de bem-estar, para a imagem que os alunos têm das actividades escolares e em relação à supervisão dos intervalos.

Em seguida, iremos apresentar os resultados das respectivas tabelas de contingência.

6.1.4.1 Agressões físicas e relação entre pares

A análise da tabela de contingência permite-nos concluir que são os alunos que têm uma opinião mais positiva da relação entre pares, os que assumem ver com menor frequência comportamentos de *maus-tratos* na componente das agressões físicas.

Relação entre pares	Imagem média fraca [2,6]	Imagem boa [7,8]	Imagem muito boa [9,10]	TOTAL
Agressões físicas				
Baixa frequência [2,4]	60 28%	120 48%	78 54%	258 42%
Média-baixa frequência [5,6]	89 41%	94 38%	46 32%	229 38%
Elevada frequência [7,10]	68 31%	34 14%	20 14%	122 20%
TOTAL	217 100%	248 100%	144 100%	609 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 41,36 Probabilidade (observada) < 0,01

Constatamos mesmo que a mais fraca ocorrência de incidentes de *maus-tratos*, vai aumentando à medida que melhora a imagem da relação entre pares.

6.1.4.2 Agressões físicas e bem-estar na escola

Ao fazer a leitura da tabela de contingência que se segue, podemos concluir que são os alunos que têm uma imagem mais positiva da escola como propiciadora de bem-estar, os que assumem ver com menor frequência comportamentos de *maus-tratos* no aspecto das agressões físicas.

Bem-estar na escola	Imagem fraca [2,5]	Imagem média [6,7]	Imagem boa [8,10]	TOTAL
Agressões físicas				
Baixa frequência [2,4]	33 25%	137 43%	88 55%	258 42%
Média-baixa frequência [5,6]	57 43%	127 40%	45 28%	229 38%
Elevada frequência [7,10]	43 32%	52 16%	26 16%	121 20%
TOTAL	133 100%	316 100%	159 100%	608 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 34,45 Probabilidade (observada) < 0,01

Também aqui à medida que aumenta o bem-estar na escola, aumenta o grupo de alunos que refere fraca ocorrência de agressões físicas.

6.1.4.3 Agressões físicas e imagem das actividades escolares

Os alunos que têm uma opinião menos positiva das actividades escolares, são os que mais frequentemente afirmam existir elevada ocorrência de agressões físicas entre os colegas.

Imagem das actividades escolares	Imagem média fraca [2,6]	Imagem boa [7,8]	Imagem muito boa [9,10]	TOTAL
Agressões físicas				
Baixa frequência [2,4]	72 36%	113 50%	73 41%	258 43%
Média-baixa frequência [5,6]	78 39%	80 35%	69 39%	227 38%
Elevada frequência [7,10]	49 25%	34 15%	35 20%	118 20%
TOTAL	199 100%	227 100%	177 100%	603 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 10,33 Probabilidade (observada) = 0,04

Estes dois indicadores têm uma distribuição complexa que, para a sua cabal compreensão, exigiria análises que saem fora do âmbito deste trabalho.

6.1.4.4 Agressões físicas e supervisão nos intervalos

Os resultados constantes no quadro que se segue, permitem-nos constatar que são os alunos que têm uma opinião mais positiva do clima de escola do ponto de vista da supervisão dos intervalos, os que mais frequentemente afirmam assistir a episódios de agressões físicas.

Supervisão dos intervalos Agressões físicas	Fraca supervisão [2,5]	Supervisão média [6,7]	Supervisão intensa [8,10]	TOTAL
Baixa frequência [2,4]	81 49%	126 42%	48 36%	255 42%
Média-baixa frequência [5,6]	54 33%	124 41%	50 37%	228 38%
Elevada frequência [7,10]	31 19%	52 17%	36 27%	119 20%
TOTAL	166 100%	302 100%	134 100%	602 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 9,58 Probabilidade (observada) = 0,05

Esta tendência parece contrariar o que seria esperado, no entanto, poderá ser compreendida se tivermos em conta que os alunos no papel de observadores manifestam que existe uma boa supervisão dos intervalos, na perspectiva de que quando os comportamentos agressivos ocorrem, poderão contar com a presença de alguém para intervir. Acresce ainda que a preocupação de ter supervisão nos intervalos é maior nas escolas onde ocorrem incidentes de agressão com maior frequência.

Noutros termos diremos que é a ocorrência de incidentes de agressão física que pode ser determinante na afectação de pessoal à supervisão dos intervalos.

Em síntese, como nos foi possível constatar pelos dados evidenciados pelas tabelas de contingência, os alunos que se sentem mais satisfeitos com o clima da escola, nas dimensões da relação entre pares, da escola como propiciadora de bem-estar e das actividades escolares, são os que referem menos em relação à ocorrência de

comportamentos de *maus-tratos*, em termos de agressões físicas. Estas tendências parecem-nos poder ser compreendidas, se tivermos em conta o que Gaziel (1987, p. 37) afirmava relativamente ao clima da escola como as “percepções individuais elaboradas”, ou seja, os alunos sentem o ambiente escolar a partir de um contexto real comum e reenviam-no interpretado segundo a subjectividade de sentimentos, segundo os valores mais significantes.

6.1.5 Agressões físicas e ligação à escola

Prosseguimos a nossa análise estudando as relações estatísticas entre os indicadores de comportamentos de *maus-tratos*, na componente das agressões físicas, com os indicadores da ligação à escola. Relembremos o leitor as dimensões de *ligação à escola* que considerámos no presente estudo:

- Sentido da aprendizagem escolar;
- Sentimento de segurança;
- Oferta da escola;
- Sentimento de amizade;
- Convívio escolar.

Construídas as tabelas de contingência entre os indicadores referidos, foi calculado o teste χ^2 , pelo que poderemos ver em seguida, o quadro com as variações encontradas:

Ligação à escola	Sentido da aprendizagem escolar	Sentimento de segurança	Oferta da escola	Sentimento de amizade	Convívio escolar
Agressões físicas	não varia	não varia	não varia	não varia	varia

O quadro permite-nos concluir que somente existem diferenças estatisticamente significativas no que respeita à componente do convívio.

Em seguida, iremos apresentar os resultados da respectiva tabela de contingência.

6.1.5.1 Agressões físicas e convívio escolar

Os resultados constantes no quadro que se segue, permitem-nos concluir que os alunos que assumem ter uma ligação menos forte à escola na componente do convívio, são os que em maior percentagem admitem observar elevada ocorrência de agressões físicas.

Convívio escolar Agressões físicas	Médio-fraco [2,7]	Forte [8,8]	Muito forte [9,9]	Muitíssimo forte [10,10]	TOTAL
Baixa frequência [2,4]	12 25%	61 37%	103 47%	85 48%	261 43%
Média-baixa frequência [5,6]	23 48%	69 41%	84 39%	54 31%	230 38%
Elevada frequência [7,10]	13 27%	37 22%	31 14%	38 21%	119 20%
TOTAL	48 100%	167 100%	218 100%	177 100%	610 100%

Graus de liberdade = 6 χ^2 (observado) = 17,09 Probabilidade (observada) = 0,01

Para a grande maioria dos alunos, a escola é entendida como um espaço e tempo de relação com os seus pares, onde podem ser ouvidos, onde podem falar das suas angústias, onde as suas expectativas são conseguidas relativamente à aceitação e integração na vida escolar. Contudo, existem alunos para os quais a escola e a sua experiência escolar são menos positivas, onde vêem as suas expectativas frustradas, pelo que é esperável que os alunos que sentem a escola desta forma, se sintam pouco ligados e, muitas vezes, são esses que estão envolvidos em episódios de *maus-tratos*, ou de forma activa ou de forma passiva.

6.1.6 Agressões físicas e experiência escolar fora das aulas

Neste ponto do nosso estudo iremos prosseguir com a análise dos resultados decorrentes do cruzamento estabelecido entre os indicadores de *maus-tratos* em termos de *agressões físicas* e os indicadores de experiência escolar, estes subdivididos nas seguintes componentes:

- Experiência escolar em geral;
- Satisfação nos intervalos;
- O relacionamento entre pares nos intervalos;
- Relacionamento com os adultos nos intervalos;
- Participação nos jogos.

Estabelecidas as tabelas de contingência entre os indicadores referidos, foi calculado o teste χ^2 , pelo que poderemos ver em seguida os respectivos resultados.

Experiência escolar fora das aulas	Experiência escolar geral	Satisfação nos intervalos	Comportamentos assumidos nos intervalos		Participação nos jogos
			Relacionamento entre pares nos intervalos	Relacionamento com os adultos nos intervalos	
Agressões físicas	não varia	varia	não varia	varia	varia

O quadro permite-nos concluir que encontramos diferenças estatisticamente significativas no que respeita à satisfação com os intervalos, procura de adultos nos intervalos e participação convergente. Os comportamentos de *maus-tratos*, na componente de agressões físicas não variam com a experiência escolar geral e com o relacionamento entre pares, indicador que admitimos fazer parte de alguns dos comportamentos assumidos pelos alunos nos intervalos escolares.

Poderemos concluir que o sentimento de insatisfação vivido nos intervalos, a procura dos adultos nestes momentos e a participação convergente em situação de jogo entre os pares, estão muito fortemente relacionados com os comportamentos de *maus-tratos*, em termos de agressões físicas.

Em seguida, iremos apresentar os resultados das respectivas tabelas de contingência.

6.1.6.1 Agressões físicas e satisfação nos intervalos

À medida que aumenta a satisfação nos intervalos, diminui o grupo de alunos que refere uma ocorrência considerável de *maus-tratos* e aumenta o grupo dos que constata haver raramente incidentes desse tipo.

Satisfação nos intervalos Agressões físicas	Alguma ou pouca satisfação [4,16]	Muita satisfação [17,18]	Plena satisfação [19,20]	TOTAL
Baixa frequência [2,4]	34 29%	76 32%	148 58%	258 43%
Média-baixa frequência [5,6]	44 38%	105 44%	79 31%	228 38%
Elevada frequência [7,10]	38 33%	55 23%	27 11%	120 20%
TOTAL	116 100%	236 100%	254 100%	606 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 53,37 Probabilidade (observada) < 0,01

6.1.6.2 Agressões físicas e relacionamento com os adultos nos intervalos

Ao fazer a leitura da tabela de contingência, podemos concluir que os alunos que procuram mais a companhia de adultos nos intervalos, referem mais frequentemente que os colegas, níveis de ocorrência médio e alto de *maus-tratos*.

Relacionamento com os adultos nos intervalos	Muito fraco [2,2]	Fraco [3,4]	Médio-forte [5,10]	TOTAL
Agressões físicas				
Baixa ocorrência [2,4]	85 47%	130 45%	43 32%	258 43%
Média-baixa ocorrência [5,6]	54 30%	115 40%	57 43%	226 38%
Elevada ocorrência [7,10]	41 23%	44 15%	33 25%	118 20%
TOTAL	180 100%	289 100%	133 100%	602 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 14,25 Probabilidade (observada) = 0,01

6.1.6.3 Agressões físicas e a participação nos jogos

Os dados constantes na tabela de contingência, permite-nos concluir que são os alunos com uma participação convergente elevada nos jogos realizados entre pares, os que mais frequentemente se queixam de uma ocorrência forte de *maus-tratos* em termos de agressão física.

Participação nos jogos	Baixa - média participação [2,6]	Alta participação [7,8]	Muito alta participação [9,10]	TOTAL
Agressões físicas				
Baixa ocorrência [2,4]	55 43%	114 46%	88 38%	257 42%
Média-baixa ocorrência [5,6]	53 41%	96 39%	79 34%	228 38%
Elevada ocorrência [7,10]	20 16%	38 15%	63 27%	121 20%
TOTAL	128 100%	248 100%	230 100%	606 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 13,14 Probabilidade (observada) = 0,01

Eventualmente este resultado poderá decorrer do facto destes alunos serem mais sensíveis às boas regras de convivência. Os intervalos na escola são momentos e espaços fundamentais na vida social dos alunos. É onde, quando e como se estabelecem relações de convivência entre os pares que lhes permitem o desenvolvimento e a

aquisição de competências sociais, mas que nem sempre são directamente e proximamente pilotadas pelos adultos.

Há alunos para os quais estes tempos são vividos de forma bastante intensa, com conotação positiva, e saudável; contudo, por outros são considerados verdadeiros tormentos, vivendo num clima de isolamento, de pânico e de insegurança. Não é de estranhar, portanto, que os alunos que têm uma opinião desfavorável acerca dos intervalos, sejam os que se entretêm com adultos, eventualmente procurando protecção e os que mais se envolvem em actividades activas de relacionamento (situações de jogo, por exemplo), sejam os que mais se queixam dos episódios de agressões físicas, eventualmente por se sentirem mais sensíveis ao problema, por já terem experimentado situações de vítima e/ou de espectadores.

6.2 Agressões verbais

Os *maus-tratos* também se manifestam em comportamentos que poderão ser insultar, ameaçar, iniciar rumores, fazer comentários agressivos, chamar nomes ou pôr alcunhas desagradáveis, gozar, fazer reparos racistas e/ou que salientam qualquer defeito ou deficiência dos colegas.

Este tipo de acções, com níveis diversificados de agressividade, tem intenção, por parte do agressor, de maltratar intencionalmente as suas vítimas. Estas deparam-se-lhes indefesas e em desvantagem do ponto de vista da força, domínio e poder. Para as vítimas, estas acções são bastante perturbadoras, provocando-lhes sentimentos de angústia e de mal-estar, bem como também para os observadores.

De acordo com Blaya (2006, p. 15), as agressões verbais repetidas, como insultar ou denegrir, podem ter consequências destrutivas e estar na origem de distúrbios comportamentais como o isolamento, ansiedade ou depressão, mas também de problemas de adaptação social, atitudes de oposição ou delinquência.

Pretendíamos saber a frequência com que os alunos observam episódios de agressões verbais no meio escolar, e para tal, foram-lhes colocadas duas questões, das quais poderemos observar os respectivos resultados no ponto imediatamente a seguir.

6.2.1 Agressões verbais: indicadores parcelares

Aos alunos foram apresentadas duas questões: uma, reportada à *agressão verbal sob a forma de gozar*, e a outra, *chamar nomes que magoam*. Para cada questão, organizada segundo uma escala de frequência em sentido crescente (em que o *nunca* identifica o nível inferior, e o *sempre*, o nível superior) os alunos tinham oportunidade de optarem por um dos níveis de frequência com que visualizam esse tipo de atitudes. Poderemos observar as respostas que os alunos da nossa amostra deram e cujas tendências se encontram distribuídas da seguinte forma:

Com que frequência costumam ver...	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
Os mais novos a serem gozados pelos mais velhos.	73	175	233	96	42	619
	11,79%	28,27%	37,64%	15,51%	6,79%	100%
Alunos que chamam nomes que magoam.	35	113	199	162	109	618
	5,66%	18,28%	32,20%	26,21%	17,64%	100%

A distribuição das respostas dá-nos conta das seguintes conclusões:

- uma percentagem considerável dos alunos admite já ter observado os alunos mais novos a serem gozados pelos mais velhos;
- a mesma tendência se verifica relativamente à ocorrência de episódios onde se registam os insultos;

- observemos também que os alunos consideram que os comportamentos de agressão em termos de insulto ocorrem com maior frequência do que os mais novos serem gozados pelos mais velhos.

Os resultados obtidos relativamente a este tipo de comportamentos de agressão, dão a dimensão do clima de perturbação do ambiente saudável e equilibrado na escola.

6.2.2 Agressões verbais: indicador agregado

Partindo das questões apresentadas no quadro anterior, as mesmas estiveram na base do indicador agregado “*agressões verbais*” do qual se apresenta a distribuição das frequências no quadro seguinte:

Agressões Verbais		
Nunca (2)	18	2,92%
3	32	5,19%
Poucas vezes (4)	87	14,12%
5	99	16,07%
Algumas vezes (6)	124	20,13%
7	111	18,02%
Muitas vezes (8)	70	11,36%
9	53	8,60%
Sempre (10)	22	3,57%
Totais	616	100,00%

- Uma maioria relativa dos alunos – 41,55% – situa a sua opinião nos intervalos mais fortes, ou seja, os alunos são da opinião que as agressões verbais ocorrem, tendencialmente, com muita frequência.

Os dados permitem-nos concluir que há um grupo considerável de alunos que são da opinião que as agressões verbais ocorrem com uma frequência superior a “*algumas vezes*”, facto que é merecedor de atenção, tendo em conta as consequências negativas que advêm deste tipo de agressão praticada no meio escolar para todos os envolvidos.

6.2.3 Variações das agressões verbais com as características dos respondentes

No quadro seguinte apresentamos os resultados do teste χ^2 aplicado às tabelas de contingência de *maus-tratos*, na dimensão *agressões verbais*, pelas características individuais (género, idade), escolares (ano de escolaridade e histórico escolar) e familiares (nível de instrução familiar e as práticas educativas familiares) consideradas.

Para a determinação das tabelas de contingência, tivemos em consideração três intervalos para o indicador de *maus-tratos/agressões verbais*, organizados de uma forma gradativa, tal como os apresentamos:

- baixa frequência [2,4];
- média-baixa frequência [5,6];
- elevada frequência [7,10].

Agressões verbais	Género	Idade	Ciclo de estudos	Histórico Escolar	NIF	Práticas educativas familiares
Graus de liberdade	2	4	2	2	4	2
χ^2 (observado)	1,07	13,62	16,98	3,43	1,35	9,86
Probabilidade (observada)	0,58	0,01	<0,01	0,18	0,85	0,01

Do quadro anterior podemos concluir que existem variações estatisticamente significativas da ocorrência de agressões verbais com a idade, ciclo de estudos e práticas educativas familiares.

Tendo optado por não apresentar ao leitor as respectivas tabelas de contingência, as quais dão conta dos sentidos das variações ocorridas, podendo as mesmas ser consultadas em anexo ao presente estudo, não deixando de apresentar aqui, de uma forma sucinta, os sentidos dessas variações:

1. Segundo a **idade**, à medida que aumenta o escalão etário, vai diminuindo a percentagem de alunos que se queixa de ocorrência de episódios de agressões verbais entre os colegas. Estes resultados são congruentes com os dados registados para o *Maus-tratos* físico.
2. Segundo o **ciclo** que os alunos frequentam, são os alunos do 2.º ciclo, os que em maior percentagem, se queixam da ocorrência de episódios de agressões verbais entre os colegas. Estes resultados são coerentes com os anteriores, tendo em conta que são os alunos mais novos que, à partida, se encontram a frequentar o ciclo de estudos mais baixo.
3. São os alunos, cujas **práticas educativas familiares** se caracterizam por um estilo autoritário, os que em maior percentagem se queixam da ocorrência de episódios de agressões verbais entre os colegas. Estes resultados poderão estar relacionados com o facto de estes alunos serem mais sensíveis a este tipo de comportamentos, decorrente da forma como a família interage, como são estabelecidas as regras, devendo as mesmas ser acatadas de forma rígida.

Prosseguimos este ponto com a apresentação dos resultados para os indicadores de *maus-tratos* na componente de *agressões verbais* pelos indicadores da imagem que os alunos têm da escola, pela ligação à escola e pela experiência escolar.

6.2.4 Agressões verbais e imagem que os alunos têm sobre a escola

Determinadas as tabelas de contingência entre os indicadores de *maus-tratos* em termos de *agressões verbais* e os indicadores da imagem que os alunos têm da escola, iremos neste ponto do nosso estudo, prosseguir com a apresentação e análise dos resultados daí decorrentes.

Imagem dos alunos sobre a escola	Relação entre pares	Relação com os professores	Relação com os funcionários	A escola e o bem-estar dos alunos	Imagem das actividades escolares	Imagem da supervisão dos intervalos
Agressões verbais	varia	não varia	não varia	varia	varia	não varia

O quadro permite-nos concluir que encontramos diferenças estatisticamente significativas das agressões verbais com a imagem que os alunos têm da relação entre pares, a imagem que têm da escola como propiciadora de bem-estar e a imagem que têm das actividades escolares.

Em seguida, iremos apresentar os resultados das respectivas tabelas de contingência.

6.2.4.1 Agressões verbais e relação entre pares

A análise da tabela de contingência permite-nos concluir que, por um lado à medida que melhora a imagem que os alunos têm da relação entre pares, diminui a forte ocorrência de agressões verbais, e por outro lado, aumenta o grupo de alunos que refere a fraca ocorrência desse tipo de comportamentos.

Relação entre pares Agressões verbais	Relação média fraca [2,6]	Relação boa [7,8]	Relação muito boa [9,10]	TOTAL
Baixa frequência [2,4]	29 13%	61 24%	44 30%	134 22%
Média-baixa frequência [5,6]	69 32%	89 36%	63 43%	221 36%
Elevada frequência [7,10]	117 54%	100 40%	39 27%	256 42%
TOTAL	215 100%	250 100%	146 100%	611 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 31,44 Probabilidade (observada) < 0,01

6.2.4.2 Agressões verbais e bem-estar na escola

Uma tendência semelhante se verifica nas variações das agressões verbais com a imagem da escola como propiciadora de bem-estar. Quanto melhor é esta imagem, menor é a referência a agressões verbais.

Bem-estar na escola Agressões verbais	Imagem fraca [2,5]	Imagem média [6,7]	Imagem boa [8,10]	TOTAL
Baixa frequência [2,4]	15 11%	68 22%	53 33%	136 22%
Média-baixa frequência [5,6]	27 20%	131 42%	63 39%	221 36%
Elevada frequência [7,10]	90 68%	116 37%	47 29%	253 41%
TOTAL	132 100%	315 100%	163 100%	610 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 57,23 Probabilidade (observada) < 0,01

6.2.4.3 Agressões verbais e imagem das actividades escolares

Também neste caso, podemos constatar que à medida que melhora a imagem das actividades escolares, menor é a ocorrência de agressões verbais.

Imagem das actividades escolares Agressões verbais	Imagem média-fraca [2,6]	Imagem boa [7,8]	Imagem muito boa [9,10]	TOTAL
Baixa frequência [2,4]	28 14%	54 24%	54 30%	136 22%
Média-baixa frequência [5,6]	69 35%	97 43%	53 30%	219 36%
Elevada frequência [7,10]	102 51%	77 34%	71 40%	250 41%
TOTAL	199 100%	228 100%	178 100%	605 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 23,98 Probabilidade (observada) < 0,01

6.2.5 Agressões verbais e ligação à escola

Prosseguimos a nossa análise estudando as relações estatísticas entre os indicadores de comportamentos de *maus-tratos*, na componente das agressões verbais, com os indicadores da ligação à escola.

Construídas as tabelas de contingência entre os indicadores referidos, foi calculado o teste χ^2 , pelo que poderemos ver em seguida, o quadro com as variações encontradas:

Ligação à escola	Sentido da aprendizagem escolar	Sentimento de segurança	Oferta da escola	Sentimento de amizade	Convívio escolar
Agressões verbais	não varia	varia	não varia	varia	não varia

O quadro permite-nos concluir que não encontramos variações estatisticamente significativas das agressões verbais com as componentes da ligação à escola: segurança e amizade. Os comportamentos de *maus-tratos*, na componente de agressões verbais não variam com a componente da aprendizagem, das ofertas de escola e do convívio.

Em seguida, iremos apresentar os resultados das respectivas tabelas de contingência.

6.2.5.1 Agressões verbais e sentimento de segurança

Os resultados constantes no quadro que se segue, permitem-nos constatar que a baixa ocorrência de agressões verbais vai aumentando à medida que os alunos se sentem mais seguros.

Sentimento de segurança					
Agressões verbais	Média-fraca [2,6]	Média [7,7]	Média-forte [8,8]	Muito forte [9,10]	TOTAL
Baixa frequência [2,4]	18 16%	26 21%	46 22%	45 27%	135 22%
Média-baixa frequência [5,6]	38 33%	56 46%	72 35%	56 34%	222 37%
Elevada frequência [7,10]	60 52%	40 33%	87 42%	63 38%	250 41%
TOTAL	116 100%	122 100%	205 100%	164 100%	607 100%

Graus de liberdade = 6 χ^2 (observado) = 13,75 Probabilidade (observada) = 0,03

6.2.5.2 Agressões verbais e sentimento de amizade entre colegas

Os resultados constantes no quadro que se segue, permitem-nos constatar que os alunos que assumem ter uma ligação muito forte à escola pela componente da amizade, são os que em maior percentagem admitem observar ocorrência elevada de agressões verbais.

Sentimento de amizade entre colegas					
Agressões verbais	Médio-fraco [2,7]	Médio-forte [8,8]	Forte [9,9]	Muito forte [10,10]	TOTAL
Baixa frequência [2,4]	16 22%	30 19%	59 29%	31 18%	136 22%
Média-baixa frequência [5,6]	26 36%	70 44%	64 31%	61 35%	221 36%
Elevada frequência [7,10]	31 42%	58 37%	82 40%	81 47%	252 41%
TOTAL	73 100%	158 100%	205 100%	173 100%	609 100%

Graus de liberdade = 6 χ^2 (observado) = 12,62 Probabilidade (observada) = 0,05

Eventualmente, este resultado decorre do facto de estes alunos serem mais sensíveis a este tipo de comportamentos.

6.2.6 Agressões verbais e experiência escolar fora das aulas

Neste ponto do nosso estudo, daremos conta das relações estatísticas entre os indicadores de comportamentos de *maus-tratos*, na componente das agressões verbais, pelos indicadores de experiência escolar. O quadro seguinte resume as variações encontradas.

Experiência escolar fora das aulas	Experiência escolar geral	Satisfação nos intervalos	Comportamentos assumidos nos intervalos		Participação nos jogos
			Relacionamento entre pares nos intervalos	Relacionamento com os adultos nos intervalos	
Agressões verbais	não varia	varia	não varia	não varia	não varia

O quadro permite-nos concluir que encontramos diferenças estatisticamente significativas, apenas, no que respeita à satisfação com os intervalos.

Em seguida, iremos apresentar os resultados da respectiva tabela de contingência.

6.2.6.1 Agressões verbais e satisfação nos intervalos

A análise da tabela de contingência permite-nos concluir que à medida que aumenta a satisfação nos intervalos, diminui a referência às agressões verbais.

Satisfação nos intervalos Agressões verbais	Alguma ou pouca satisfação [4,16]	Muita satisfação [17,18]	Plena satisfação [19,20]	TOTAL
Baixa frequência [2,4]	16 14%	39 17%	81 32%	136 22%
Média-baixa frequência [5,6]	38 32%	88 37%	96 38%	222 37%
Elevada frequência [7,10]	63 54%	108 46%	79 31%	250 41%
TOTAL	117 100%	235 100%	256 100%	608 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 30,44 Probabilidade (observada) < 0,01

Estes resultados são compreensíveis tendo em conta que a ocorrência de comportamentos agressivos entre pares, provocando mal-estar, insegurança, medo, irá influenciar o sentimento de insatisfação nos intervalos.

Os intervalos na escola constituem tempos e espaços fundamentais nas relações entre pares, contudo, poderão assumir-se momentos que proporcionam interações positivas, ou negativas. Pereira (2008, p. 118) refere-se a estudos realizados por vários autores (Whitney e Smith, 1993; Pereira, Almeida, Valente e Mendonça, 1996) onde os intervalos são aludidos como tempos e espaços preferenciais para a ocorrência de comportamentos agressivos entre pares.

6.3 Segregação

A segregação ou “isolamento forçado” constitui uma variante particular das formas de vitimação ou agressão exercidas entre crianças e adolescentes na escola. É, entre vários, um tipo de *maus-tratos* que é praticado de forma indirecta, revestido de uma maior ou menor subtilidade, mas que não é menos gerador de mal-estar e sofrimento por parte das vítimas. Com efeito, as vítimas são alvo de exclusão sistemática dos grupos, das

actividades, das brincadeiras, dos jogos, ou de recusa sistemática das suas ideias como forma de humilhação.

A fim de apreciarmos a opinião que os alunos que constituem a nossa amostra têm da ocorrência de comportamentos de segregação no meio escolar, foram-lhes apresentadas duas afirmações:

- uma, apontando para a *recusa intencional de ideias*;
- e a outra, com o *sentido de exclusão* do grupo das brincadeiras.

Para cada afirmação, os alunos tinham oportunidade de se posicionarem numa escala gradual em que o ponto menos forte é o “nunca” e o mais forte é o “sempre”.

Poderemos observar as respostas que os alunos da nossa amostra deram e cujas tendências se encontram distribuídas no quadro que se segue.

6.3.1 Segregação: indicadores parcelares

Com que frequência costumamos ver...	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
Colegas que recusam as ideias dos outros só para os magoar.	167	211	180	38	22	618
	27,02%	34,14%	29,13%	6,15%	3,56%	100%
Alunos que não são escolhidos para entrarem nos jogos.	72	171	213	95	69	620
	11,61%	27,58%	34,35%	15,32%	11,13%	100%

Pela leitura da tabela, podemos verificar que a situação que ocorre mais frequentemente é a segregação nos jogos. Já relativamente à recusa de opiniões, a grande maioria dos alunos diz ocorrer com pouca frequência.

Estes resultados dão a intensidade de comportamentos que são altamente perturbadores do ambiente relacional, do clima de satisfação, do clima educativo, do sentimento de pertença e de segurança da escola.

Partindo das questões apresentadas no quadro anterior, as mesmas estiveram na base do indicador agregado “*segregação*” do qual se apresenta a distribuição das frequências no quadro seguinte.

6.3.2 Segregação: indicador agregado

Segregação		
Nunca (2)	47	7,63%
3	77	12,50%
Poucas vezes (4)	123	19,97%
5	125	20,29%
Algumas vezes (6)	115	18,67%
7	57	9,25%
Muitas vezes (8)	41	6,66%
9	16	2,60%
Sempre (10)	15	2,44%
Totais	616	100,00%

O quadro anterior permite-nos verificar que:

- A maioria dos alunos – quase 2 em cada 3 – situa a sua opinião nos valores menos fortes, ou seja, os alunos são da opinião que os comportamentos agressivos em termos de segregação, ocorrem, tendencialmente, com baixa frequência, facto que não é de desprezar, mas é merecedor de atenção, tendo em conta as consequências negativas que advêm deste tipo de agressão praticada no meio escolar.

6.3.3 Variações de segregação pelas características dos respondentes

Analisadas as tabelas de contingência do indicador agregado de *segregação* pelas características individuais (género, idade), escolares (ano de escolaridade e histórico escolar) e familiares (nível de instrução familiar e as práticas educativas familiares) consideradas, podemos constatar que existem diferenças estatisticamente significativas somente para o género.

Para o cálculo das tabelas de contingência, tivemos em consideração três intervalos organizados de uma forma gradativa (*muito baixa ocorrência de agressões* [2,4], *média-baixa ocorrência de agressões* [5,6] e *elevada ocorrência de agressões* [7,10]) e aplicado o teste de χ^2 obtivemos o seguinte quadro de variações:

Segregação	Género	Idade	Ciclo de estudos	Histórico Escolar	NIF	Práticas educativas familiares
Graus de liberdade	2	4	2	2	4	2
χ^2 (observado)	14,96	4,96	2,26	0,11	5,95	3,25
Probabilidade (observada)	<0,01	0,29	0,32	0,95	0,20	0,20

Optámos por não apresentar ao leitor a respectiva tabela de contingência, a qual dá conta do sentido da variação ocorrida, podendo a mesma ser consultada em anexo ao presente estudo, não deixando de apresentar aqui, de uma forma sucinta, o sentido dessa variação:

Segundo o **género**, e pela leitura da tabela, podemos concluir que são os rapazes, os que em maior percentagem, se queixam de ocorrência de atitudes de segregação praticada entre os colegas. Estes resultados não vão no mesmo sentido dos outros estudos que têm sido feitos sobre esta problemática, apontando para que sejam as raparigas a praticar este tipo de agressão indirecta contra as colegas. No entanto, os resultados do nosso

estudo poderão estar dependentes dos indicadores de *segregação*, os quais sugerem que estes episódios ocorram em situações de jogo onde os rapazes estão mais envolvidos que as raparigas.

Apresentados os resultados obtidos para os indicadores de *maus-tratos* na componente de *segregação* pelo género, passaremos aos resultados relativos aos indicadores *maus-tratos/segregação* pela imagem que os alunos têm da escola, pela ligação à escola e pela experiência escolar.

6.3.4 Segregação e imagem que os alunos têm da escola

Prosseguimos a nossa análise estudando as relações estatísticas entre os indicadores de comportamentos de *maus-tratos*, na componente de *segregação*, com os indicadores da imagem dos alunos sobre a escola nas dimensões que apresentamos. O quadro seguinte resume as variações encontradas:

Imagem dos alunos sobre a escola	Relação entre pares	Relação com os professores	Relação com os funcionários	A escola e o bem-estar dos alunos	Imagem das actividades escolares	Imagem da supervisão nos intervalos
Segregação	varia	varia	varia	varia	varia	não varia

O quadro permite-nos concluir que apenas não encontrámos diferenças estatisticamente significativas no que respeita à imagem que os alunos têm da supervisão dos intervalos.

Em seguida, iremos apresentar os resultados das respectivas tabelas de contingência que revelaram variações estatisticamente significativas.

6.3.4.1 Segregação e relação entre pares

Como seria expectável, à medida que melhora a relação entre pares, diminui a segregação sentida pelos alunos.

Relação entre pares Segregação	Relação média fraca [2,6]	Relação boa [7,8]	Relação muito boa [9,10]	TOTAL
Muito baixa ocorrência de agressões [2,4]	57 27%	107 43%	79 54%	243 40%
Baixa – média ocorrência de agressões [5,6]	86 40%	101 41%	52 35%	239 39%
Alta ocorrência de agressões [7,10]	72 33%	41 16%	16 11%	129 21%
TOTAL	215 100%	249 100%	147 100%	611 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 43,49 Probabilidade (observada) < 0,01

6.3.4.2 Segregação e relação com os professores

Os resultados da tabela seguinte vão no sentido da anterior, isto é, à medida que melhora a relação com os professores, diminui a segregação sentida pelos alunos.

Relação com os professores Segregação	Relação média fraca [2,6]	Relação boa [7,8]	Relação muito boa [9,10]	TOTAL
Muito baixa ocorrência de agressões [2,4]	35 29%	80 39%	126 45%	241 40%
Baixa – média ocorrência de agressões [5,6]	46 38%	90 43%	101 36%	237 39%
Alta ocorrência de agressões [7,10]	40 33%	37 18%	50 18%	127 21%
TOTAL	121 100%	207 100%	277 100%	605 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 17,94 Probabilidade (observada) < 0,01

6.3.4.3 Segregação e relação com os funcionários

Como era esperável, os resultados para a relação com os funcionários, também estão em linha com os resultados das tabelas anteriores. À medida que melhora a relação com os funcionários, diminui a ocorrência de segregação sentida pelos alunos.

Relação com os funcionários Segregação	Relação média fraca [2,6]	Relação boa [7,8]	Relação muito boa [9,10]	TOTAL
Muito baixa ocorrência de agressões [2,4]	67 33%	103 40%	76 49%	246 40%
Baixa – média ocorrência de agressões [5,6]	71 35%	110 43%	57 37%	238 39%
Alta ocorrência de agressões [7,10]	63 31%	42 16%	23 15%	128 21%
TOTAL	201 100%	255 100%	156 100%	612 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 22,94 Probabilidade (observada) < 0,01

Os resultados das tabelas precedentes apresentadas são esperáveis. Um bom clima a nível das relações entre os diferentes actores educativos contribui para a baixa ocorrência de situações de agressão, seja qual for a sua modalidade (cfr., JANOSZ, GEORGES e PARENT, 1998, p. 299).

6.3.4.4 Segregação e bem-estar na escola

De acordo com os resultados da tabela seguinte, poderemos concluir que à medida que melhora a imagem da escola como propiciadora de bem-estar, diminui a segregação sentida pelos alunos.

O bem-estar na escola Segregação	Imagem fraca [2,5]	Imagem média [6,7]	Imagem boa [8,10]	TOTAL
Muito baixa ocorrência de agressões [2,4]	29 22%	135 43%	80 49%	244 40%
Baixa – média ocorrência de agressões [5,6]	49 37%	128 41%	60 37%	237 39%
Alta ocorrência de agressões [7,10]	54 41%	52 17%	23 14%	129 21%
TOTAL	132 100%	315 100%	163 100%	610 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 46,66 Probabilidade (observada) < 0,01

6.3.4.5 Segregação e imagem das actividades escolares

Ao fazer a leitura da tabela de contingência que se segue, podemos concluir que os alunos que têm uma opinião favorável das actividades escolares que realizam, referem menos frequentemente que os outros, a ocorrência de segregação.

Imagem das actividades escolares Segregação	Imagem média fraca [2,6]	Imagem boa [7,8]	Imagem muito boa [9,10]	TOTAL
Muito baixa ocorrência de agressões [2,4]	59 30%	105 46%	79 44%	243 40%
Baixa – média ocorrência de agressões [5,6]	78 39%	86 38%	72 40%	236 39%
Alta ocorrência de agressões [7,10]	61 31%	37 16%	28 16%	126 21%
TOTAL	198 100%	228 100%	179 100%	605 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 22,24 Probabilidade (observada) < 0,01

6.3.5 Segregação e ligação à escola

Prosseguimos a nossa análise estudando as relações estatísticas entre os indicadores de comportamentos de *maus-tratos*, na componente de segregação, com os indicadores da ligação à escola nas dimensões que considerámos e que poderão ser visualizadas no quadro seguinte.

Ligação à escola	Sentido da aprendizagem escolar	Sentimento de segurança	Oferta de escola	Sentimento de amizade	Convívio escolar
Segregação	não varia	varia	varia	não varia	varia

Calculadas as tabelas de contingência entre os indicadores referidos, foi calculado o teste χ^2 , pelo que poderemos concluir que encontrámos diferenças estatisticamente significativas do sentimento de segregação com os indicadores de segurança, das ofertas de escola e da componente do convívio. Em seguida, iremos apresentar os resultados das respectivas tabelas de contingência.

6.3.5.1 Segregação e sentimento de segurança

Os resultados constantes no quadro que se segue, permitem-nos constatar que os alunos que assumem ter uma opinião desfavorável da escola na componente da segurança, são os que em maior percentagem admitem observar ocorrência elevada de situações de segregação.

Sentimento de segurança Segregação	Média-fraca [2,6]	Média [7,7]	Média-forte [8,8]	Muito forte [9,10]	TOTAL
Muito baixa ocorrência de agressões [2,4]	36 31%	57 47%	82 40%	68 41%	243 40%
Baixa – média ocorrência de agressões [5,6]	44 38%	48 40%	77 38%	68 41%	237 39%
Alta ocorrência de agressões [7,10]	37 32%	16 13%	45 22%	28 17%	126 21%
TOTAL	117 100%	121 100%	204 100%	164 100%	606 100%

Graus de liberdade = 6 χ^2 (observado) = 15,69 Probabilidade (observada) = 0,02

6.3.5.2 Segregação e oferta de escola

Os resultados constantes no quadro que se segue, permitem-nos constatar que os alunos que assumem ter uma opinião favorável da escola na componente das ofertas da escola, são os que em maior percentagem admitem observar maior ocorrência de situações de segregação.

Oferta da escola Segregação	Média-fraca [2,6]	Média forte [7,7]	Forte [8,8]	Muito forte [9,10]	TOTAL
Muito baixa ocorrência de agressões [2,4]	43 37%	40 37%	88 46%	71 37%	242 40%
Baixa – média ocorrência de agressões [5,6]	47 41%	49 45%	77 40%	66 35%	239 39%
Alta ocorrência de agressões [7,10]	26 22%	20 18%	26 14%	53 28%	125 21%
TOTAL	116 100%	109 100%	191 100%	190 100%	606 100%

Graus de liberdade = 6 χ^2 (observado) = 14,49 Probabilidade (observada) = 0,02

À partida, estes resultados parecem ser de difícil interpretação. Eventualmente, a explicação poderá estar no facto de, a percepção deste tipo de comportamentos serem manifestos em situações em que os alunos estão em actividades de grupo, onde há lugar a maior interacção.

6.3.5.3 Segregação e convívio escolar

Pela leitura da tabela, podemos constatar que à medida que fortalece o convívio entre os alunos, aumenta o número de alunos que diz existir baixa ocorrência de segregação.

Segregação	Convívio escolar	Médio-fraco [2,7]	Forte [8,8]	Muito forte [9,9]	Muitíssimo forte [10,10]	TOTAL
Muito baixa ocorrência de agressões [2,4]		17 35%	60 36%	91 42%	78 43%	246 40%
Baixa – média ocorrência de agressões [5,6]		14 29%	64 39%	92 42%	69 38%	239 39%
Alta ocorrência de agressões [7,10]		18 37%	42 25%	34 16%	33 18%	127 21%
TOTAL		49 100%	166 100%	217 100%	180 100%	612 100%

Graus de liberdade = 6 χ^2 (observado) = 14,58 Probabilidade (observada) = 0,02

6.3.6 Segregação e experiência escolar fora das aulas

Neste ponto do nosso estudo iremos prosseguir com a análise dos resultados decorrentes do cruzamento estabelecido entre os indicadores de *maus-tratos* em termos de *segregação escolar* e os indicadores de *experiência escolar*, estes subdivididos nas componentes que constam do quadro que se segue.

Experiência escolar fora das aulas	Experiência escolar geral	Satisfação nos intervalos	Comportamentos assumidos nos intervalos		Participação nos jogos
			Relacionamento entre pares nos intervalos	Relacionamento com os adultos nos intervalos	
Segregação	não varia	varia	varia	não varia	não varia

Estabelecidas as tabelas de contingência entre os indicadores referidos, foi calculado o teste χ^2 , pelo que poderemos concluir que não encontramos diferenças estatisticamente significativas no que respeita à experiência escolar geral, relacionamento com os adultos nos intervalos e participação convergente, mas contrariamente, verifica-se que existem variações relativamente à satisfação com os intervalos e ao relacionamento entre pares ocorridos nestes espaços.

Em seguida, iremos apresentar os resultados da respectiva tabela de contingência.

6.3.6.1 Segregação e satisfação nos intervalos

A análise da tabela de contingência permite-nos concluir que à medida que aumenta a satisfação nos intervalos diminui o grupo de alunos que refere uma forte ocorrência de segregação e aumenta os que referem fraca ocorrência.

Satisfação nos intervalos Segregação	Alguma ou pouca satisfação [4,16]	Muita satisfação [17,18]	Plena satisfação [19,20]	TOTAL
Muito baixa ocorrência de agressões [2,4]	31 27%	82 35%	132 51%	245 40%
Baixa – média ocorrência de agressões [5,6]	43 37%	94 40%	98 38%	235 39%
Alta ocorrência de agressões [7,10]	42 36%	59 25%	27 11%	128 21%
TOTAL	116 100%	235 100%	257 100%	608 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 43,09 Probabilidade (observada) < 0,01

6.3.6.2 Segregação e relacionamento entre pares nos intervalos

A análise da tabela de contingência permite-nos concluir que à medida que se intensificam as relações entre os alunos nos intervalos, aumentam as ocorrências de segregação entre eles.

Relacionamento entre pares nos intervalos Segregação	Moderado-fraco [3,8]	Forte [9,10]	Muito forte [11,15]	TOTAL
Muito baixa ocorrência de agressões [2,4]	59 52%	100 42%	84 33%	243 40%
Baixa – média ocorrência de agressões [5,6]	33 29%	95 40%	107 43%	235 39%
Alta ocorrência de agressões [7,10]	21 19%	45 19%	60 24%	126 21%
TOTAL	113 100%	240 100%	251 100%	604 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 12,57 Probabilidade (observada) = 0,01

Estes resultados são esperáveis, tendo em conta que é nos intervalos que a maioria das ocorrências de agressões acontecem.

6.4 Prepotência

O termo “*prepotência*” tem sido utilizado como fazendo parte do conjunto de sinónimos que têm sido utilizados para definir o conceito de “*maus-tratos*”. A escola deveria ser à partida, um lugar de aprendizagem, e não um lugar de medo e de insegurança. Contudo, há alunos que são alvo de acções repetidas de intimidação e prepotência por parte de outros, cuja intenção é a de provocar mal-estar, ganhar controlo sobre o outro e demonstrar poder.

6.4.1 Prepotência: indicadores parcelares

Neste ponto iremos ver a opinião que os alunos que constituem a nossa amostra têm da ocorrência de comportamentos de prepotência no meio escolar, pelo que apresentámos aos alunos duas afirmações: uma, reportada à *extorsão* de pertences, outra ao *exercício do poder/controlo das situações*. Para cada questão, os alunos tinham oportunidade de optarem por um nível de frequência, numa escala gradual em que o nível inferior corresponde ao “*nunca*” e o superior ao “*sempre*”.

No quadro seguinte poderemos observar as tendências das respostas emitidas pelos alunos:

Com que frequência costumam ver...	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
Colegas que obrigam os outros a dar-lhes dinheiro, o lanche e outras coisas...	476	95	37	7	5	620
	76,77%	15,32%	5,97%	1,13%	0,81%	100%
Alunos que gostam de ser sempre eles a mandarem em tudo	49	151	193	146	76	615
	7,97%	24,55%	31,38%	23,74%	12,36%	100%

Pela leitura do quadro podemos verificar o seguinte:

- uma percentagem considerável dos alunos admite nunca ter observado comportamentos abusivos de extorsão de pertences;
- a mesma tendência não se verifica quando os alunos são questionados sobre colegas que gostam de exibir a sua força intencional de exercício do poder.

6.4.2 Prepotência: indicador agregado

Partindo das questões apresentadas no quadro anterior, as mesmas estiveram na base do indicador agregado “*prepotência*” do qual se apresenta a distribuição das frequências no quadro seguinte:

Prepotência		
Nunca (2)	49	7,99%
3	131	21,37%
Poucas vezes (4)	159	25,94%
5	133	21,70%
Algumas vezes (6)	93	15,17%
7	32	5,22%
Muitas vezes (8)	12	1,96%
9	2	0,33%
Sempre (10)	2	0,33%
Totais	613	100,00%

Este quadro permite-nos verificar que:

- A maioria dos alunos – mais de 3 em cada 4 – situa a sua opinião nos intervalos menos fortes, ou seja, os alunos são da opinião que as agressões na componente de prepotência ocorrem, tendencialmente, com baixa frequência, facto que não é de desprezar, mas é merecedor de atenção, tendo em conta as consequências negativas que advêm deste tipo de agressão praticada no meio escolar.

6.4.3 Variações da prepotência pelas características dos respondentes

Quisemos saber se o indicador global de *maus-tratos*, na dimensão de prepotência, variava de forma estatisticamente significativa com características individuais (género, idade), escolares (ano de escolaridade e histórico escolar) e familiares (nível de instrução familiar e as práticas educativas familiares). Para calcular as tabelas de contingência para as quais tivemos em consideração três intervalos organizados de uma forma gradativa (*baixa frequência* [2,4], *média-baixa frequência* [5,6] e *elevada frequência* [7,10]) e aplicado o teste de χ^2 obtivemos o seguinte quadro de variações:

Prepotência	Género	Idade	Ciclo de estudos	Histórico Escolar	NIF	Práticas educativas familiares
Graus de liberdade	2	4	2	2	4	2
χ^2 (observado)	1,40	5,15	4,99	2,19	2,34	0,01
Probabilidade (observada)	0,50	0,27	0,08	0,33	0,67	1,00

Do quadro anterior podemos concluir que não existem variações estatisticamente significativas do indicador de prepotência com nenhuma das características por nós referidas.

Passaremos aos resultados inerentes aos indicadores de *prepotência* pela imagem que os alunos têm da escola, pela ligação à escola e pela experiência escolar.

6.4.4 Prepotência e imagem que os alunos têm da escola

Prosseguimos a nossa análise estudando as relações estatísticas entre os indicadores de comportamentos de *maus-tratos*, na componente de prepotência, com os indicadores da imagem dos alunos sobre a escola nas dimensões que apresentamos. O quadro seguinte resume as variações encontradas.

Imagem dos alunos sobre a escola	Relação entre pares	Relação com os professores	Relação com os funcionários	A escola e o bem-estar dos alunos	Imagem das actividades escolares	Imagem da supervisão dos intervalos
Prepotência	varia	não varia	não varia	varia	não varia	não varia

O quadro permite-nos concluir que não encontramos diferenças estatisticamente significativas dos comportamentos de prepotência, no que respeita à relação com os professores, à relação com os funcionários, à imagem que os alunos têm das actividades escolares e da supervisão dos intervalos; contudo registam-se variações para a relação entre pares e para a imagem que os alunos têm da escola como propiciadora de bem-estar.

Em seguida, iremos apresentar os resultados das respectivas tabelas de contingência.

6.4.4.1 Prepotência e relação entre pares

A análise da tabela de contingência permite-nos concluir que, como seria de esperar, à medida que melhora a relação com os colegas, diminui a ocorrência de comportamentos de prepotência.

Relação entre pares Prepotência	Relação média fraca [2,6]	Relação boa [7,8]	Relação muito boa [9,10]	TOTAL
Baixa frequência [2,4]	85 40%	154 62%	97 66%	336 55%
Média-baixa frequência [5,6]	98 46%	83 33%	43 29%	224 37%
Elevada frequência [7,10]	30 14%	11 04%	7 05%	48 08%
TOTAL	213 100%	248 100%	147 100%	608 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 38,09 Probabilidade (observada) < 0,01

6.4.4.2 Prepotência e bem-estar na escola

Também não surpreende que, à medida que melhora a imagem da escola como propiciadora de bem-estar, diminui a referência à prepotência dos pares.

Bem-estar na escola Prepotência	Imagem fraca [2,5]	Imagem média [6,7]	Imagem boa [8,10]	TOTAL
Baixa frequência [2,4]	49 37%	184 59%	104 64%	337 56%
Média-baixa frequência [5,6]	62 47%	109 35%	51 31%	222 37%
Elevada frequência [7,10]	20 15%	21 07%	7 04%	48 08%
TOTAL	131 100%	314 100%	162 100%	607 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 28,26 Probabilidade (observada) < 0,01

6.4.5 Prepotência e ligação à escola

Continuamos a nossa análise estudando as relações estatísticas entre os indicadores de comportamentos de *Maus-tratos*, na componente de prepotência, com os indicadores da ligação à escola nas dimensões que apresentamos e que poderemos ver no quadro seguinte.

Ligação à escola	Sentido da aprendizagem escolar	Sentimento de segurança	Componente da oferta de escola	Sentimento de amizade	Convívio escolar
Prepotência	não varia	não varia	não varia	não varia	não varia

O quadro permite-nos concluir que não existem diferenças estatisticamente significativas da opinião sobre os comportamentos dos colegas em termos de prepotência em qualquer das componentes de ligação à escola.

6.4.6 Prepotência e experiência escolar fora das aulas

Em seguida, poderemos observar os resultados do Teste χ^2 aplicado às Tabelas de Contingência de *maus-tratos na componente de prepotência* pelos indicadores da *experiência escolar*, os quais poderemos visualizar no quadro seguinte.

Experiência escolar fora das aulas	Experiência escolar geral	Satisfação nos intervalos	Comportamentos assumidos nos intervalos		Participação nos jogos
			Relacionamento entre pares nos intervalos	Relacionamento com os adultos nos intervalos	
Prepotência	não varia	varia	varia	não varia	não varia

O quadro permite-nos concluir que não encontramos diferenças estatisticamente significativas no que respeita à experiência escolar geral, Relacionamento com os adultos nos intervalos e participação convergente nos jogos. No entanto, contrariamente, existem variações com a satisfação com os intervalos e com o relacionamento entre pares quando ocorrido nos intervalos escolares.

Em seguida, iremos apresentar os resultados das respectivas tabelas de contingência.

6.4.6.1 Prepotência e satisfação nos intervalos

A análise da tabela de contingência permite-nos concluir que, à medida que aumenta a satisfação nos intervalos diminui a ocorrência de comportamentos de prepotência.

Satisfação nos intervalos Prepotência	Alguma ou pouca satisfação [4,16]	Muita satisfação [17,18]	Plena satisfação [19,20]	TOTAL
Baixa frequência [2,4]	52 45%	116 50%	166 65%	334 55%
Média-baixa frequência [5,6]	46 40%	94 40%	83 32%	223 37%
Elevada frequência [7,10]	17 15%	23 10%	8 03%	48 08%
TOTAL	115 100%	233 100%	257 100%	605 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 25,38 Probabilidade (observada) < 0,01

6.4.6.2 Prepotência e o relacionamento entre pares nos intervalos

Vemos ainda que são os alunos que dizem ter maior intensidade de interação com os colegas nos intervalos, os que mais sentem alguma prepotência por parte dos colegas.

Relacionamento entre pares nos intervalos				
Prepotência	Moderado-fraco [3,8]	Forte [9,10]	Muito forte [11,15]	TOTAL
Baixa frequência [2,4]	66 59%	148 62%	119 48%	333 55%
Média-baixa frequência [5,6]	38 34%	74 31%	109 44%	221 37%
Elevada frequência [7,10]	8 07%	17 07%	22 09%	47 08%
TOTAL	112 100%	239 100%	250 100%	601 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 10,97 Probabilidade (observada) = 0,03

6.5 Transgressão de regras

Outro tipo de agressão que vulgarmente ocorre entre pares e cuja intenção é o de romper com regras instituídas, provocando na maior parte das vezes, sentimentos de mal-estar é a infracção de regras.

Este tipo de comportamentos anti-sociais que são utilizados por alunos mais fortes fisicamente, ou mais auto-confiantes sobre outros com características opostas, poderão inscrever-se não num tipo de *maus-tratos*, mas na intersecção de vários tipos que já tivemos oportunidade de referir no presente estudo, isto é, *maus-tratos* directo físico e directo verbal.

6.5.1 Transgressão de regras: indicadores parcelares

Em seguida iremos analisar a ocorrência deste tipo de agressões no meio escolar, pelo que apresentámos aos alunos duas afirmações: uma reportada *ao incumprimento de regras em situação de jogo com os seus pares*, e a outra, *ao incumprimento de regras quando os alunos estão em situação de fila*.

Para cada afirmação, os alunos tinham oportunidade de definirem a sua posição numa escala gradativa em que o nível inferior corresponde a “nunca” e o superior a “sempre”. A frequência com que os alunos observam comportamentos deste tipo, está retratada na forma como se posicionaram relativamente às duas afirmações apresentadas.

Com que frequência costumam ver...	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
Alunos que, quando estão a perder, fazem tudo para acabar o jogo	119	162	221	85	34	621
	19,16%	26,09%	35,59%	13,69%	5,48%	100%
Nas filas alunos a fazerem batota e passarem à frente dos outros	13	33	119	185	270	620
	2,10%	5,32%	19,19%	29,84%	43,55%	100%

Pela leitura do quadro podemos verificar o seguinte:

- uma percentagem considerável dos alunos admite já ter observado comportamentos de desrespeito pelas regras quando se encontram em filas;
- em menor percentagem, os alunos admitem ter observado comportamentos de desrespeito pelas regras em situação de jogo entre pares;
- observemos também que os alunos consideram que as infracções nas filas ocorrem com bastante frequência, relativamente às infracções em situação de jogo.

Estes resultados dão a dimensão de comportamentos que são perturbadores do ambiente de respeito pelos colegas.

6.5.2 Transgressão de regras: indicador agregado

Partindo das questões apresentadas no quadro anterior, as mesmas estiveram na base do indicador agregado “*transgressão de regras*” do qual se apresenta a distribuição das frequências no quadro seguinte:

Transgressão de regras		
Nunca (2)	7	1,13%
3	13	2,10%
Poucas vezes (4)	43	6,95%
5	80	12,92%
Algumas vezes (6)	131	21,16%
7	147	23,75%
Muitas vezes (8)	117	18,90%
9	56	9,05%
Sempre (10)	25	4,04%
Totais	619	100,00%

Este quadro permite-nos verificar que a maioria dos alunos – 55,74% – situa a sua opinião nos intervalos mais fortes, ou seja, os alunos são da opinião que a transgressão de regras ocorre, tendencialmente, com elevada frequência, facto que é merecedor de atenção, tendo em conta as consequências negativas que advêm deste tipo de agressão praticada no meio escolar.

6.5.3 Variações da transgressão de regras pelas características dos respondentes

Quisemos saber se o indicador global de *Maus-tratos*, na dimensão *transgressão de regras*, variava de forma estatisticamente significativa com características individuais (género, idade), escolares (ano de escolaridade e histórico escolar) e familiares (nível de instrução familiar e as práticas educativas familiares). No cálculo das tabelas de contingência considerámos três intervalos organizados de uma forma gradativa (*baixa*

frequência [2,4], *média-baixa frequência* [5,6] e *elevada frequência* [7,10]) e aplicado o teste de χ^2 obtivemos o seguinte quadro de variações:

Transgressão de regras	Género	Idade	Ciclo de estudos	Histórico Escolar	NIF	Práticas educativas familiares
Graus de liberdade	2	4	2	2	4	2
χ^2 (observado)	9,98	9,44	8,89	1,12	10,96	1,19
Probabilidade (observada)	0,01	0,05	0,01	0,57	0,03	0,55

Do quadro anterior podemos concluir que existem variações estatisticamente significativas para o género, idade, ciclo de estudos e nível de instrução familiar.

Tal como para os indicadores anteriores, optámos por não apresentar ao leitor as respectivas tabelas de contingência, as quais dão conta dos sentidos das variações ocorridas, podendo as mesmas ser consultadas em anexo ao presente estudo, não deixando de apresentar aqui, de uma forma sucinta, os sentidos dessas variações:

1. Segundo o **género**, são os rapazes, os que em maior percentagem, dizem haver elevada ocorrência de transgressão de regras. Esta tendência parece-nos ser esperada se tivermos em conta as conclusões dos vários estudos realizados sobre esta problemática, ou seja, são os rapazes quem mais se envolvem em episódios de violência directa e física, seja enquanto agressores ou vítimas; ao passo que as raparigas envolvem-se em episódios de violência indirecta ou psicológica (Blaya, 2006, p. 80).
2. Segundo a **idade**, são os alunos do escalão etário intermédio, seguidos dos mais velhos os que em maior percentagem, se queixam da ocorrência de comportamentos que se inscrevem na infracção de regras.
3. Segundo o **ciclo** que os alunos frequentam, são os alunos do 3.º ciclo, os que em maior percentagem, se queixa da ocorrência de episódios de não cumprimento

de regras. Estes resultados são coerentes com os anteriores, tendo em conta que são os alunos mais velhos que, à partida, se encontram a frequentar o 2.º ciclo (se são repetentes) ou o 3.º ciclo.

4. Segundo o **nível de instrução familiar**, são os alunos de famílias com nível de instrução familiar intermédio, seguidos dos de nível mais baixo, os que em maior percentagem, se queixam de comportamentos que se inscrevem na dimensão de transgressão às regras.

Acabámos de analisar os resultados obtidos para os indicadores de *maus-tratos* na componente de *transgressão de regras* pelas características da amostra. No ponto seguinte do presente estudo, iremos analisar os resultados para os indicadores de transgressão de regras pela imagem que os alunos têm da escola, pela ligação à escola e pela experiência escolar.

6.5.4 Transgressão de regras e imagem que os alunos têm da escola

Prosseguimos a nossa análise estudando as relações estatísticas entre os indicadores de transgressão de regras pelos indicadores da imagem que os alunos têm sobre a escola nas dimensões que apresentamos. O quadro seguinte resume as variações encontradas:

Imagem dos alunos sobre a escola	Relação entre pares	Relação com os professores	Relação com os funcionários	A escola e o bem-estar dos alunos	Imagem das actividades escolares	Imagem da supervisão nos intervalos
Transgressão de regras	varia	não varia	varia	varia	não varia	não varia

O quadro permite-nos concluir que encontramos diferenças estatisticamente significativas da observação de transgressão de regras no que respeita à relação entre pares, relação com os funcionários e imagem que os alunos têm da escola como propiciadora de bem – estar.

Em seguida, iremos apresentar os resultados das respectivas tabelas de contingência.

6.5.4.1 Transgressão de regras e relação entre pares

A maior ocorrência de transgressões de regras de convivência vai diminuindo à medida que melhora a relação entre pares.

Relação entre pares Transgressão de regras	Relação média fraca [2,6]	Relação boa [7,8]	Relação muito boa [9,10]	TOTAL
Baixa frequência [2,4]	18 08%	23 09%	19 13%	60 10%
Média frequência [5,6]	54 25%	102 40%	55 37%	211 34%
Elevada frequência [7,10]	142 66%	128 51%	73 50%	343 56%
TOTAL	214 100%	253 100%	147 100%	614 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 16,71 Probabilidade (observada) < 0,01

6.5.4.2 Transgressão de regras e relação com os funcionários

Também a elevada frequência de referência de transgressão de regras de convivência vai diminuindo à medida que melhora a relação com os funcionários.

Relação com os funcionários Transgressão de regras	Relação média fraca [2,6]	Relação boa [7,8]	Relação muito boa [9,10]	TOTAL
Baixa frequência [2,4]	17 09%	21 08%	25 16%	63 10%
Média frequência [5,6]	61 31%	93 36%	56 36%	210 34%
Elevada frequência [7,10]	122 61%	145 56%	75 48%	342 56%
TOTAL	200 100%	259 100%	156 100%	615 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 10,64 Probabilidade (observada) = 0,03

6.5.4.3 Transgressão de regras e bem-estar na escola

Pelos dados da tabela é visível que, quanto melhor é a imagem da escola como propiciadora de bem-estar, menor é o grupo de alunos que assume observar muito frequentemente transgressões de regras de convivência.

Bem-estar na escola Transgressão de regras	Imagem fraca [2,5]	Imagem média [6,7]	Imagem boa [8,10]	TOTAL
Baixa frequência [2,4]	13 10%	25 08%	23 14%	61 10%
Média frequência [5,6]	24 18%	121 38%	63 39%	208 34%
Elevada frequência [7,10]	96 72%	171 54%	77 47%	344 56%
TOTAL	133 100%	317 100%	163 100%	613 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 25,51 Probabilidade (observada) < 0,01

6.5.5 Transgressão de regras e ligação à escola

Continuamos a nossa análise estudando as relações estatísticas entre os indicadores de comportamentos de *maus-tratos*, na componente de não cumprimento de regras, com os indicadores da ligação à escola nas dimensões que apresentamos. O quadro seguinte resume as variações encontradas:

Ligação à escola	Sentido da aprendizagem escolar	Sentimento de segurança	Oferta da escola	Sentimento de amizade	Convívio escolar
Transgressão de regras	não varia	não varia	não varia	não varia	não varia

O quadro permite-nos concluir que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o indicador de transgressão de regras e os componentes de ligação à escola.

6.5.6 Transgressão de regras e experiência escolar

Em seguida, poderemos observar os resultados do Teste χ^2 aplicado às Tabelas de Contingência dos *comportamentos de maus-tratos na componente de incumprimento de regras* pelos indicadores da *experiência escolar*, os quais poderemos visualizar no quadro seguinte.

Experiência escolar fora das aulas	Experiência escolar geral	Satisfação nos intervalos	Comportamentos assumidos nos intervalos		Participação nos jogos
			Relacionamento entre pares nos intervalos	Relacionamento com os adultos nos intervalos	
Transgressão de regras	não varia	varia	varia	não varia	não varia

O quadro permite-nos concluir que não encontramos diferenças estatisticamente significativas no que respeita à experiência escolar geral, relacionamento com os adultos nos intervalos e participação nos jogos; no entanto, contrariamente, existem variações com a satisfação com os intervalos e com o relacionamento entre pares quando ocorrido nos intervalos escolares.

Em seguida, iremos apresentar os resultados das respectivas tabelas de contingência.

6.5.6.1 Transgressão de regras e satisfação nos intervalos

A análise da tabela permite-nos concluir que são os alunos que têm uma opinião medianamente satisfatória dos intervalos, os que mais se queixam de ocorrência elevada de *maus-tratos*, em termos de não cumprimento de regras.

Satisfação nos intervalos Transgressão de regras	Alguma ou pouca satisfação [4,16]	Muita satisfação [17,18]	Plena satisfação [19,20]	TOTAL
Baixa frequência [2,4]	17 15%	15 06%	30 12%	62 10%
Média frequência [5,6]	36 31%	70 30%	103 40%	209 34%
Elevada frequência [7,10]	64 55%	149 64%	127 49%	340 56%
TOTAL	117 100%	234 100%	260 100%	611 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 14,71 Probabilidade (observada) = 0,01

Eventualmente, estará aqui presente a sensibilidade dos alunos que se dizem satisfeitos nos intervalos, pelo que qualquer incidente que fuja à regra, é percebido como transgressor.

6.5.6.2 Transgressão de regras e o relacionamento entre pares nos intervalos

Olhando para a tabela seguinte, poderemos concluir que à medida que se intensificam as relações entre pares nos intervalos, maior é o grupo de alunos que se queixa da existência de transgressão de regras.

Relacionamento entre pares nos intervalos Transgressão de regras	Moderado-fraco [3,8]	Forte [9,10]	Muito forte [11,15]	TOTAL
Baixa frequência [2,4]	20 17%	28 12%	14 06%	62 10%
Média-baixa frequência [5,6]	44 38%	92 38%	74 29%	210 34%
Elevada frequência [7,10]	51 44%	123 51%	163 65%	337 55%
TOTAL	115 100%	243 100%	251 100%	609 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 22,30 Probabilidade (observada) < 0,01

6.6 Roubo/danificação de pertences

Como já foi referido neste estudo, o *maus-tratos* pode assumir vários comportamentos agressivos, intencionais e repetidos, que ocorrem sem motivação evidente, praticadas por um ou mais estudantes contra outro ou outros, causando dor ou angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder. O roubo, ou simplesmente, estragar constantemente e deliberadamente os pertences de alguém é também uma forma de *maus-tratos directo*, pois as vítimas são alvo de ataque presencial.

6.6.1 Roubo/danificação de pertences: indicadores parcelares

Para estudar a ocorrência deste tipo de comportamentos na escola, perguntámos aos alunos com que frequência costumam ver “*alunos que roubam as coisas dos outros*” e “*alunos a estragarem de propósito as coisas dos outros*”, tendo para o efeito, apresentado como hipóteses de respostas um conjunto de cinco opções organizadas de forma gradativa, em que o nível inferior corresponde à posição “*nunca*” e o nível superior corresponde à posição “*sempre*”.

Poderemos ver no quadro seguinte, a distribuição das respostas obtidas por parte dos alunos que constituem a nossa amostra.

Com que frequência costumam ver...	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
Alunos que roubam as coisas dos outros	265	201	113	35	4	618
	42,88%	32,52%	18,28%	5,66%	0,65%	100%
Alunos a estragarem de propósito as coisas dos outros	124	213	191	66	26	620
	20,00%	34,35%	30,81%	10,65%	4,19%	100%

Analisadas as respostas obtidas, constatamos que os alunos dão conta de uma dimensão muito relativa do problema, permitindo-nos afirmar que este tipo de comportamentos ainda não está a um nível preocupante. No entanto, dada a problemática do estudo,

consideramos que não será de desprezar a percentagem de alunos que afirma observar episódios de roubo e de danificação de pertences na sua escola (6,31% e 14,84% respectivamente), facto merecedor de atenção, dadas as consequências nefastas que dos mesmos decorrem.

6.6.2 Roubo/danificação de pertences: indicador agregado

Após a apresentação dos resultados parcelares dos dois indicadores anteriores, estes foram agregados num indicador genérico de *maus-tratos*, em termos de *roubo/danificação de pertences*, pelo que poderemos observar os resultados obtidos no quadro que se segue.

Roubo/danificação de pertences		
Nunca (2)	95	15,42%
3	136	22,08%
Poucas vezes (4)	124	20,13%
5	107	17,37%
Algumas vezes (6)	86	13,96%
7	35	5,68%
Muitas vezes (8)	21	3,41%
9	9	1,46%
Sempre (10)	3	0,49%
Totais	616	100,00%

Como nos é dado a constatar, as respostas traduzem tendencialmente uma clara opinião acerca da baixa ocorrência de comportamentos de roubo e de danificação de pertences, na escola dos alunos que constituem a nossa amostra. Com efeito, 75% dos respondentes situam as suas opiniões nos intervalos menos fortes; situando-se nos mais fortes uma percentagem de 11,04%.

6.6.3 Variações do roubo/danificação de pertences pelas características dos respondentes

No quadro seguinte apresentamos os resultados do teste χ^2 aplicado às tabelas de contingência de *maus-tratos*, na dimensão *roubo/danificação de pertences*, pelas características individuais (género, idade), escolares (ano de escolaridade e histórico escolar) e familiares (nível de instrução familiar e as práticas educativas familiares) consideradas.

Para a determinação das tabelas de contingência, tivemos em consideração três intervalos para o indicador de *maus-tratos: roubo/danificação de pertences*, organizados de uma forma gradativa, tal como os apresentamos:

- baixa frequência [2,3];
- média-baixa frequência [4,5];
- elevada frequência [6,10].

Roubo/danificação de pertences	Género	Idade	Ciclo de estudos	Histórico Escolar	NIF	Práticas educativas familiares
Graus de liberdade	2	4	2	2	4	2
χ^2 (observado)	9,87	4,62	5,32	7,70	1,35	0,11
Probabilidade (observada)	0,01	0,33	0,07	0,02	0,85	0,95

Do quadro anterior podemos concluir que existem variações estatisticamente significativas para o género e para o histórico escolar.

Optámos por não apresentar ao leitor as respectivas tabelas de contingência, as quais dão conta dos sentidos das variações ocorridas, podendo as mesmas ser consultadas em anexo ao presente estudo, não deixando de apresentar aqui, de uma forma sucinta, os sentidos dessas variações:

1. Segundo o **género**, são os rapazes, os que em maior percentagem, dizem haver elevada ocorrência de roubos e de danificação de pertences entre os alunos. Esta

tendência é congruente com os dados verificados para outros indicadores de *maus-tratos*, ou seja, são os rapazes os que mais se envolvem em comportamentos de risco, em comportamentos de agressão directa, enquanto agressores ou vítimas.

2. Segundo o **histórico escolar**, são os alunos que já tiveram retenções no seu percurso escolar, os que em maior percentagem, assumem ter observado episódios de roubo ou de danificação de pertences dos colegas. A própria condição de ter retenções no seu histórico escolar, provocando a desinserção do seu grupo original com a dimensão conflituosa inerente à reinserção em novo grupo de pares, desemboca em sentimentos de desconforto, de rejeição e uma imagem geral de si menos positiva, o que, à partida serão condições para que estes alunos se envolvam mais em comportamentos deste tipo, como agressores, como vítimas, ou eventualmente, assumindo os dois papéis.

Após termos apresentado os resultados obtidos para os indicadores de *Maus-tratos* na componente de *roubo/danificação de pertences* pelas características da amostra, em seguida, passaremos aos resultados inerentes àqueles indicadores, mas desta vez, pela imagem que os alunos têm da escola, pela ligação à escola e pela experiência escolar.

6.6.4 Roubo/danificação de pertences e imagem que os alunos têm da escola

Prosseguimos a nossa análise estudando as relações estatísticas entre os indicadores de comportamentos de *maus-tratos*, na componente de roubo/danificação de pertences, com os indicadores da imagem dos alunos sobre a escola nas dimensões que apresentamos. O quadro seguinte resume as variações encontradas.

Imagem dos alunos sobre a escola	Relação entre pares	Relação com os professores	Relação com os funcionários	A escola e o bem-estar dos alunos	Imagem das actividades escolares	Imagem da supervisão nos intervalos
Roubo/danificação de pertences	varia	varia	varia	varia	varia	não varia

Calculadas as tabelas de contingência e aplicado o teste de χ^2 podemos concluir que os *maus-tratos* na componente de *roubo/danificação de pertences* só não variam com a imagem que os alunos têm da supervisão nos intervalos.

6.6.4.1 Roubo/danificação de pertences e relação entre pares

Pelos dados da tabela verificamos que, à medida que melhora a relação entre pares, diminui o grupo de alunos que assume ver a ocorrência de roubos e ou danificação de pertences.

Relação entre pares	Relação média fraca [2,6]	Relação boa [7,8]	Relação muito boa [9,10]	TOTAL
Roubo/danificação de pertences				
Baixa frequência [2,3]	58 27%	101 40%	69 48%	228 37%
Média-baixa frequência [4,5]	84 39%	99 39%	47 33%	230 38%
Elevada frequência [6,10]	73 34%	52 21%	28 19%	153 25%
TOTAL	215 100%	252 100%	144 100%	611 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 22,84 Probabilidade (observada) < 0,01

6.6.4.2 Roubo/danificação de pertences e relação com os professores

À medida que melhora a relação com os professores, diminui a referência a roubos e ou danificação de pertences.

Relação com os professores Roubo/danificação de pertences	Relação média fraca [2,6]	Relação boa [7,8]	Relação muito boa [9,10]	TOTAL
Baixa frequência [2,3]	34 28%	72 34%	121 44%	227 38%
Média-baixa frequência [4,5]	46 38%	90 43%	92 34%	228 38%
Elevada frequência [6,10]	41 34%	49 23%	60 22%	150 25%
TOTAL	121 100%	211 100%	273 100%	605 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 14,53 Probabilidade (observada) = 0,01

6.6.4.3 Roubo/danificação de pertences e relação com os funcionários

A análise da tabela de contingência permite-nos concluir que quanto melhor é a relação com os funcionários da escola, a referência a baixa ocorrência de roubo e ou danificação de pertences vai aumentando.

Relação com os funcionários Roubo/danificação de pertences	Relação média fraca [2,6]	Relação boa [7,8]	Relação muito boa [9,10]	TOTAL
Baixa frequência [2,3]	60 30%	97 38%	74 47%	231 38%
Média-baixa frequência [4,5]	84 42%	100 39%	46 29%	230 38%
Elevada frequência [6,10]	55 28%	60 23%	36 23%	151 25%
TOTAL	199 100%	257 100%	156 100%	612 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 11,95 Probabilidade (observada) = 0,02

6.6.4.4 Roubo/danificação de pertences e bem-estar na escola

Também a menos frequente ocorrência de incidentes de roubo e ou danificação de pertences é tanto mais referida quanto melhor é a imagem da escola como propiciadora de bem-estar.

Bem – estar na escola Roubo/ danificação de pertences	Imagem fraca [2,5]	Imagem média [6,7]	Imagem boa [8,10]	TOTAL
Baixa frequência [2,3]	29 22%	120 38%	82 51%	231 38%
Média-baixa frequência [4,5]	49 37%	133 42%	46 29%	228 37%
Elevada frequência [6,10]	55 41%	64 20%	32 20%	151 25%
TOTAL	133 100%	317 100%	160 100%	610 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 40,54 Probabilidade (observada) < 0,01

6.6.4.5 Roubo/danificação de pertences e imagem dos alunos das actividades escolares

De igual modo, a menos frequente ocorrência de episódios de roubo e ou danificação dos pertences, é tanto mais referida quanto melhor é a imagem das actividades escolares.

Imagem das actividades escolares Roubo/danificação de pertences	Imagem média fraca [2,6]	Imagem boa [7,8]	Imagem muito boa [9,10]	TOTAL
Baixa frequência [2,3]	57 29%	95 41%	77 44%	229 38%
Média-baixa frequência [4,5]	80 40%	89 39%	57 33%	226 37%
Elevada frequência [6,10]	63 32%	46 20%	41 23%	150 25%
TOTAL	200 100%	230 100%	175 100%	605 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 14,54 Probabilidade (observada) = 0,01

6.6.5 Roubo/danificação de pertences e ligação à escola

Continuamos a nossa análise estudando as relações estatísticas entre os indicadores de comportamentos de *maus-tratos*, na componente de *roubo/danificação de pertences*, com os indicadores da *ligação à escola* nas dimensões que considerámos e que podemos visualizar no quadro que se segue.

Ligação à escola	Sentido da aprendizagem escolar	Sentimento de segurança	Oferta da escola	Sentimento de amizade	Convívio escolar
Roubo/danificação de pertences	não varia	varia	não varia	não varia	não varia

Estabelecidas as tabelas de contingência entre os indicadores referidos, foi calculado o teste χ^2 , pelo que poderemos concluir que só existem diferenças estatisticamente significativas no que respeita à componente da segurança.

Em seguida, iremos apresentar os resultados da respectiva tabela de contingência.

6.6.5.1 Roubo/danificação de pertences e sentimento de segurança

Verificamos pelos dados da tabela que há uma tendência para a frequência de incidentes de roubo e ou danificação de pertences ir diminuindo, à medida que melhora o sentimento de segurança.

Sentimento de segurança Roubo/danificação de pertences	Média-fraca [2,6]	Média [7,7]	Média – forte [8,8]	Muito forte [9,10]	TOTAL
Baixa frequência [2,3]	38 32%	36 30%	81 39%	74 45%	229 38%
Média - baixa frequência [4,5]	41 35%	55 45%	74 36%	57 35%	227 37%
Elevada frequência [6,10]	38 32%	31 25%	51 25%	32 20%	152 25%
TOTAL	117 100%	122 100%	206 100%	163 100%	608 100%

Graus de liberdade = 6 χ^2 (observado) = 12,72 Probabilidade (observada) = 0,05

6.6.6 Roubo/danificação de pertences e experiência escolar

Neste ponto do nosso estudo iremos prosseguir com a análise dos resultados decorrentes do cruzamento estabelecido entre os indicadores de *maus-tratos* em termos de *roubo/danificação de pertences* e os indicadores de *experiência escolar fora das aulas*, estes subdivididos nas componentes que podem ser visualizadas no quadro seguinte.

Experiência escolar fora das aulas	Experiência escolar geral	Satisfação nos intervalos	Comportamentos assumidos nos intervalos		Participação nos jogos
			Relacionamento entre pares nos intervalos	Relacionamento com os adultos nos intervalos	
Roubo/danificação de pertences	não varia	varia	não varia	não varia	não varia

Calculadas as tabelas de contingência entre os indicadores referidos, foi determinado o teste χ^2 , pelo que poderemos concluir que encontramos diferenças estatisticamente significativas somente para a satisfação com os intervalos. Em seguida, iremos apresentar os resultados da respectiva tabela de contingência.

6.6.6.1 Roubo/danificação de pertences e satisfação nos intervalos

A análise da tabela de contingência permite-nos concluir que à medida que aumenta a satisfação nos intervalos, diminui a frequência de incidentes de roubo/danificação de pertences.

Satisfação nos intervalos Roubo/danificação de pertences	Alguma ou pouca satisfação [4,16]	Muita satisfação [17,18]	Plena satisfação [19,20]	TOTAL
Baixa frequência [2,3]	27 23%	71 30%	129 50%	227 37%
Média-baixa frequência [4,5]	43 37%	101 43%	86 33%	230 38%
Elevada frequência [6,10]	47 40%	62 26%	42 16%	151 25%
TOTAL	117 100%	234 100%	257 100%	608 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 42,71 Probabilidade (observada) < 0,01

Finalizámos a nossa análise dos dados relativos aos maus-tratos entre pares. Será relevante sublinhar para a compreensão dos mesmos que as questões que fizeram parte do questionário, foram colocadas aos alunos de uma forma que os colocava numa perspectiva de observadores das situações de maus-tratos entre os colegas.

Em resumo, os resultados sugerem que os alunos se queixam com elevada frequência de comportamentos que traduzem as transgressões às regras, seguindo-se as condutas agressivas verbais. São resultados merecedores de alguma reflexão e questionamento tendo em conta que nas escolas, os profissionais de educação, referem frequentemente comportamentos pouco cívicos revelados pelos alunos nas escolas. Contudo, não iremos aprofundar esta questão uma vez que ultrapassa o âmbito do presente estudo.

No ponto seguinte, apresentaremos uma síntese conclusiva relativa aos resultados da investigação.

SÍNTESE

Realizada e apresentada a análise dos dados recolhidos, cumpre-nos fazer uma síntese da mesma a fim de facilitar uma leitura global dos respectivos resultados. Antes, porém, recordemos a pergunta de partida que norteou a realização deste trabalho de investigação:

“A imagem que os alunos têm da escola, enquanto espaço de relação entre pares, de relação com os professores e com os funcionários, propiciador de bem-estar, de desenvolvimento de actividades e de supervisão dos intervalos está relacionada com a ocorrência de maus-tratos entre pares?”

A fim de melhor apresentarmos as conclusões do nosso estudo, retomemos o quadro teórico e prático que nos serviu de referência e que se concentra em torno de quatro pontos essenciais:

- Imagem que os alunos têm da escola;
- Ligação à escola;
- Experiência Escolar;
- Maus-tratos entre pares.

Foi construído um inquérito por questionário para a recolha de dados, os quais foram objecto de análise quantitativa.

A nossa amostra constituída por 625 alunos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico apresenta algumas características:

- a maioria dos alunos é do sexo masculino (53,37%);
- as idades estão compreendidas entre os 10 e os 17 anos;
- a maioria da nossa amostra encontra-se a frequentar o 3.º ciclo do ensino básico;
- uma maioria significativa dos alunos nunca reprovou (78,88%);
- os pais de 3 em cada 5 alunos não ultrapassam o nível de ensino que os seus filhos estão a frequentar;

–relativamente às práticas educativas familiares, o sentido das respostas aponta para dialogante, opinião expressa por uma maioria significativa dos alunos (80,14%).

A fim de fazermos uma leitura mais cuidada, observemos as conclusões de forma parcial, em função dos pontos principais que constituíram o nosso campo de pesquisa:

1. Imagem que os alunos têm da escola

O estudo realizado incidiu sobre diferentes aspectos da imagem dos alunos sobre a escola: relação entre pares, relação com os professores, relação com os funcionários, a escola como propiciadora de bem-estar dos alunos, a imagem que os alunos têm das actividades escolares e da supervisão nos intervalos. **Os resultados apontam no sentido de uma perspectiva maioritariamente positiva da imagem que os alunos têm da escola.**

Relativamente ao indicador de **relação entre pares**, fomos à procura de variações estatisticamente significativas de opinião segundo as variáveis de perfil dos respondentes e verificámos que existem para o género, para a idade, para o ciclo de estudos frequentado pelos alunos e para o histórico escolar. Assim, sintetizando, poderemos afirmar que a relação entre colegas é mais positiva para as raparigas, para os alunos mais novos, para os que se encontram a frequentar o 2.º ciclo e para os que nunca reprovaram.

A mesma tendência é encontrada para os indicadores de **relação com os professores** e **relação com os funcionários**.

Relativamente ao indicador de **bem-estar dos alunos na escola**, encontrámos variações de opinião entre rapazes e raparigas e para as práticas educativas familiares. Assim, as raparigas que têm uma opinião mais favorável da escola enquanto propiciadora de bem-estar. Os alunos, cujos pais orientam a sua educação de acordo com um estilo

dialogante, têm uma opinião mais favorável do que os outros, acerca da escola e do bem-estar dos alunos.

No estudo da **imagem** que os alunos têm **das actividades escolares**, encontramos variações significativas para todas as variáveis consideradas. São as raparigas que têm uma opinião mais favorável acerca das actividades escolares. Também são os alunos mais novos, os que frequentam o 2.º ciclo e os que nunca reprovaram, os que expressam uma opinião mais favorável relativamente às actividades escolares. Os alunos, cujos pais possuem um nível mais elevado de estudos, são os que têm uma opinião mais positiva das actividades escolares; de igual modo, são os alunos, cujos pais educam dentro de modelos com características democráticas (estilo dialogante), os que têm uma opinião mais positiva das actividades escolares.

As opiniões dos alunos acerca da **imagem da supervisão nos intervalos** são vistas de maneira diferente em função das idades; ou em função do ciclo de estudos que se encontram a frequentar. Especificando, são os alunos mais novos e os que frequentam o 2.º ciclo, os que têm uma opinião mais positiva da supervisão nos intervalos.

2. Ligação à escola

Pretendíamos saber qual a opinião dos alunos sobre o que é que os liga à escola, pelo que as questões incidiram sobre diferentes aspectos tais como o convívio escolar, o sentido da aprendizagem escolar, o sentimento de segurança, a oferta da escola e o sentimento de amizade. **Pelos resultados obtidos, parece-nos poder concluir que a maioria dos nossos respondentes, dá-nos uma perspectiva bastante forte de ligação à escola.**

Em relação ao **convívio escolar**, são as raparigas, os alunos cujos pais possuem o nível superior de instrução e os alunos cujas famílias assumem um estilo

democrático/dialogante, na educação com os seus filhos, os que se sentem fortemente ligados à escola pela componente do convívio.

Rapazes e raparigas têm opinião idêntica no que respeita ao **sentido da aprendizagem escolar**. Contudo, em relação à idade, ao ciclo de estudos e ao histórico escolar, a opinião mais favorável, pertence aos mais novos, aos que frequentam o 2.º ciclo e aos que nunca reprovaram. A mesma opinião é partilhada pelos alunos, cujos pais são detentores de um nível de instrução superior.

As mesmas tendências são verificadas relativamente ao **sentimento de segurança** no que respeita somente à idade e ao ciclo de estudos frequentado pelos alunos. Porém, são os alunos, cujos pais têm o nível de instrução mais baixo, isto é, o correspondente aos 1.º/2.º ciclos de escolaridade, os que têm uma opinião mais favorável em relação ao sentimento de segurança.

Em relação à **oferta da escola**, são os alunos mais novos e os que frequentam o 2.º ciclo, os que se sentem fortemente ligados à escola por aquilo que ela oferece em termos de material e equipamentos.

Encontrámos a mesma tendência em relação ao **sentimento de amizade**, no que respeita às variáveis idade e ciclo de frequência, isto é, são os alunos mais novos e os que frequentam o 2.º ciclo, os que manifestam maioritariamente, sentirem-se ligados à escola pela componente da amizade. Também encontrámos diferenças relativamente ao histórico escolar, ou seja, os alunos que nunca reprovaram, têm uma opinião mais favorável acerca do sentimento de amizade.

3. Experiência escolar fora das aulas

No que diz respeito à **experiência escolar** procurámos conhecer determinados aspectos sobre a mesma. Para isso, o seu estudo recaiu sobre alguns indicadores, designadamente, a experiência escolar em geral, a satisfação nos intervalos, o

relacionamento entre pares nos intervalos, o relacionamento com os adultos nos intervalos e a convergência na participação nos jogos entre pares.

Em relação à **experiência escolar em geral**, os resultados apontam claramente para **uma opinião bastante positiva em relação à experiência escolar em geral**. Contudo, constatámos, através do estudo das variações deste indicador com o perfil dos respondentes, que existem diferenças de opiniões entre rapazes e raparigas, sendo estas as que têm uma opinião mais positiva da experiência escolar em geral. A mesma opinião pertence aos mais novos e aos alunos que nunca reprovaram.

Os alunos de famílias com um nível de instrução familiar superior e alunos cujos pais perfilham uma educação com características democráticas/estilo dialogante, também partilham da opinião com sentido positivo da experiência escolar em geral.

No que se refere à **satisfação nos intervalos** são os mais novos, os alunos que frequentam o 2.º ciclo, os alunos que já tiveram reprovações na sua trajectória escolar e também os alunos, cujos pais têm um nível de instrução familiar mais baixo, os que mais se sentem insatisfeitos nos intervalos.

No que concerne ao **relacionamento entre pares nos intervalos**, há diferenças no género, sendo os rapazes os que mais se envolvem em actividades de pares nos intervalos escolares. A mesma tendência verifica-se para os alunos cujos pais têm um nível de instrução familiar mais elevado.

No que toca ao **relacionamento com os adultos nos intervalos** e na sequência das tendências verificadas para o indicador anterior, não será de estranhar que as raparigas procurem fazer outras actividades nos intervalos e, portanto, sejam elas a procurarem mais os professores e funcionários durante os intervalos escolares.

Identicamente, são os alunos mais novos e os que frequentam o 2.º ciclo, os que mais sentem necessidade de procurar Relacionamento com os adultos nos intervalos.

No que respeita à **participação nos jogos**, os resultados apontam claramente para um sentido convergente na participação, existindo diferenças unicamente para a variável idade. São os alunos mais novos os que têm uma opinião mais favorável.

4. Maus-tratos entre pares

O estudo recaiu sobre diferentes tipos de condutas, desde as agressões físicas, agressões verbais, segregação, prepotência, transgressão de regras e roubo/danificação de pertences.

Pelos resultados pudemos verificar que os mesmos apontam para uma **menor frequência de agressões físicas, comportamentos de segregação, de prepotência, de roubos e ou danificação de pertences**. Contrariamente, a maioria dos alunos queixa-se da ocorrência mais frequente de **transgressões às regras** por parte dos colegas, seguindo-se **condutas agressivas verbais**, com uma maioria relativa.

Relativamente à **transgressão de regras**, há diferenças entre rapazes e raparigas, sendo os rapazes, os que mais observam comportamentos transgressores. O mesmo não acontece nas **agressões verbais**, em que não se registaram diferenças entre rapazes e raparigas.

Os alunos com idades compreendidas entre os 12-13 anos, os que frequentam o 3.º ciclo e os alunos, cujos pais têm o nível de instrução equivalente ao 3.º Ciclo/Secundário, são os que se queixam mais de comportamentos de **transgressão às regras**. Contudo, são os alunos mais novos, os que se encontram a frequentar o 2.º ciclo e os alunos, cujos pais educam num estilo autoritário, os que observam, com maior frequência, **agressões verbais** por parte dos seus colegas.

No que respeita às **agressões físicas, segregação e roubo/danificação de pertences**, encontrámos diferenças entre os rapazes e as raparigas, sendo os rapazes os que mais se queixam deste tipo de comportamentos. Neste último tipo de agressão, também se

verificam diferenças no histórico escolar dos alunos, sendo os alunos que já tiveram reprovações, os que mais se queixam.

Ainda no que respeita às **agressões físicas**, são os alunos mais novos, os que frequentam o 2.º ciclo e aqueles, cujos pais têm o nível de instrução equivalente ao 3.º Ciclo/Secundário, os que mais observam este tipo de comportamentos.

Relativamente aos comportamentos de **prepotência** revelados, não se registam diferenças estatisticamente significativas para as características dos respondentes.

Feitos os cruzamentos entre indicadores de **comportamentos de *maus-tratos*** e indicadores da imagem que os alunos têm sobre a escola, indicadores de ligação à escola e de experiência escolar, poderemos admitir as seguintes conclusões:

- uma boa **imagem da escola** nas dimensões da relação entre os seus actores educativos, do bem-estar que proporciona aos alunos e das actividades escolares parece determinar a menor frequência de agressões físicas, agressões verbais, comportamentos de segregação, de prepotência, a transgressão de regras, episódios de roubo e ou danificação de pertences;
- contrariamente, a imagem positiva acerca da **supervisão dos intervalos**, estabelece uma frequência mais elevada de agressões físicas;
- uma **forte ligação à escola**, através do convívio escolar parece diminuir a ocorrência das agressões físicas de segregação;
- uma **forte ligação à escola**, pelo sentimento de segurança, aponta para a diminuição de ocorrência de agressões verbais, condutas de segregação, roubos e ou danificação de pertences;
- por outro lado, se os alunos se sentem **fortemente ligados à escola** pelos laços de amizade que estabelecem e pelas ofertas da escola, no que respeita aos recursos e equipamentos, os dados apontam o sentido de uma maior frequência de episódios de agressões verbais e de segregação;

- a **experiência escolar** positiva, no que respeita ao sentimento de **satisfação nos intervalos**, parece determinar uma menor frequência de agressões em todas as dimensões consideradas, à excepção das transgressões de regras, registando-se neste caso, uma tendência inversa;
- um **relacionamento mais intenso entre os alunos nos intervalos**, parece indiciar uma ocorrência frequente de comportamentos observados em termos de segregação, de prepotência e de transgressão de regras;
- a procura de **relacionamento com os adultos nos intervalos** parece estar na base da ocorrência de agressões físicas;
- a mesma tendência é verificada para a convergência de **participação nos jogos** entre os alunos.

A nossa investigação colocou em evidência que os comportamentos de maus-tratos entre os alunos, apesar de não atingirem frequências elevadas, ocorrem entre os alunos que fizeram parte da nossa amostra, facto que pensamos que não deva ser negligenciado tendo em conta as repercussões que isto tem a nível dos alunos.

CONCLUSÕES

Como foi referido no capítulo introdutório deste trabalho de investigação, pretendíamos saber se a imagem que os alunos têm da escola está relacionada com a ocorrência de maus-tratos entre pares.

Apoiando-nos em alguma fundamentação teórica utilizada neste trabalho, poderemos afirmar que, a uma escola com um clima positivo sentido pelos alunos, estão associados níveis baixos de violência entre pares. Nesse sentido, foram trabalhados indicadores de clima escolar em algumas dimensões que considerámos essenciais e pertinentes, os quais contribuíram para a compreensão da problemática: as relações entre pares, as relações entre os alunos e professores e entre alunos e funcionários; a escola e o bem-estar dos alunos; a imagem das actividades escolares e da supervisão dos intervalos.

A imagem da escola, vista através dos indicadores que construímos, apresenta resultados que sugerem uma escola com um clima global positivo.

A literatura científica refere que a ligação à escola poderá constituir um factor preventivo de situações de risco, nomeadamente no âmbito da violência escolar entre pares. Assim, foram considerados indicadores que nos permitiram saber de que forma os alunos se encontram ligados à escola, designadamente o convívio escolar, o sentido da aprendizagem escolar, o sentimento de segurança, a oferta da escola e o sentimento de amizade. Concluímos que os nossos resultados são coerentes com a literatura consultada.

De acordo com as leituras que realizámos, os alunos que vivem experiências negativas no contexto escolar apresentam mais riscos de se envolverem em comportamentos violentos e negativos com os seus pares. Partindo deste pressuposto, foram estudados indicadores de experiência escolar, como por exemplo, a experiência enquanto desempenho escolar propriamente dito; a experiência fora das aulas (intervalos), através

da satisfação com os intervalos, do relacionamento entre pares e com os adultos nos intervalos e a convergência na participação em situação de jogo entre pares. Os resultados indicam que os alunos têm uma experiência escolar positiva, parecendo existir uma auto-imagem positiva relativamente ao desempenho escolar. Os alunos sentem satisfação com os intervalos, onde as relações são positivas entre os pares, não sendo portanto, necessário procurar os adultos com o objectivo de neles procurarem alguma protecção.

Foram ainda estudados indicadores de comportamentos agressivos entre pares nas dimensões físicas, verbais, segregação, prepotência, transgressão de regras, roubos/danificação de pertences. Vários estudos realizados a nível internacional e nacional, apontam para conclusões diferentes quando se trata de apurar qual é o tipo de agressão que ocorre com maior frequência. Contudo há unanimidade quando os autores referem que nas escolas existe violência entre pares, podendo ser com maior ou menor incidência.

Os resultados obtidos na nossa investigação vão no sentido de que, um clima positivo geral vivido na escola pelos alunos, o sentimento de que fazem parte da escola, que se identificam com ela, através da sua ligação e uma experiência escolar positiva, influenciam uma menor frequência com que são observados comportamentos de maus-tratos entre pares. Esta constatação não coloca de lado a nossa convicção de que não se devem desprezar os resultados que, apesar de pouco significativos, vão no sentido da ocorrência de níveis de agressão merecedores de atenção pelas repercussões negativas que originam no clima escolar, não esquecendo as de foro psicológico e que tanto afectam os alunos nas escolas.

ANEXOS

Como tivemos oportunidade de referir anteriormente, optámos por não apresentar ao leitor as tabelas de contingência dos indicadores de *maus-tratos* pelas características dos respondentes (género, idade, ciclo de estudos, histórico escolar, nível de instrução familiar e práticas educativas individuais), aquando do seu estudo nos pontos destinados para o efeito, pelo que as apresentámos de seguida:

Tabela 1-Agressões físicas segundo o género

Agressões físicas	Género	Masculino	Feminino	TOTAL
	Baixa frequência [2,4]		128 39%	133 47%
Média-baixa frequência [5,6]		125 38%	105 37%	230 38%
Elevada frequência [7,10]		76 23%	46 16%	122 20%
TOTAL		329 100%	284 100%	613 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 5,94 Probabilidade (observada) = 0,05

Tabela 2-Agressões físicas segundo a idade

Agressões físicas	Idade	[10,11]	[12,13]	[14,17]	TOTAL
	Baixa frequência [2,4]		66 31%	107 49%	88 49%
Média-baixa frequência [5,6]		95 44%	67 30%	69 39%	231 38%
Elevada frequência [7,10]		54 25%	46 21%	22 12%	122 20%
TOTAL		215 100%	220 100%	179 100%	614 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 24,64 Probabilidade (observada) = 0,01

Tabela 3-Agressões físicas segundo o ciclo de estudos

Agressões físicas	Ciclo de estudos	2.º ciclo	3.º ciclo	TOTAL
Baixa frequência [2,4]		81 31%	180 51%	261 43%
Média-baixa frequência [5,6]		109 42%	122 35%	231 38%
Elevada frequência [7,10]		72 27%	50 14%	122 20%
TOTAL		262 100%	352 100%	614 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 29,70 Probabilidade (observada) = 0,01

Tabela 4-Agressões físicas segundo o nível de instrução familiar

Agressões físicas	Nível de instrução familiar	[1.º,2.º ciclos]	[3.º ciclo, Secundário]	[Freq. de Ensino Superior, Curso Completo]	TOTAL
Baixa frequência [2,4]		87 39%	108 42%	63 53%	258 43%
Média-baixa frequência [5,6]		102 45%	93 36%	32 27%	227 38%
Elevada frequência [7,10]		36 16%	56 22%	25 21%	117 19%
TOTAL		225 100%	257 100%	120 100%	602 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 13,29 Probabilidade (observada) = 0,01

Tabela 5-Agressões verbais segundo a idade

Agressões verbais	Idade	[10,11]	[12,13]	[14,17]	TOTAL
Baixa frequência [2,4]		44 20%	53 24%	40 22%	137 22%
Média-baixa frequência [5,6]		66 30%	76 35%	81 45%	223 36%
Elevada frequência [7,10]		108 50%	89 41%	59 33%	256 42%
TOTAL		218 100%	218 100%	180 100%	616 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 13,62 Probabilidade (observada) = 0,01

Tabela 6-Agressões verbais segundo o ciclo de estudos

Ciclo de estudos Agressões verbais	2.º ciclo	3.º ciclo	TOTAL
Baixa frequência [2,4]	51 19%	86 25%	137 22%
Média-baixa frequência [5,6]	79 30%	144 41%	223 36%
Elevada frequência [7,10]	135 51%	121 34%	256 42%
TOTAL	265 100%	351 100%	616 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 16,98 Probabilidade (observada) = 0,01

Tabela 7-Agressões verbais segundo as práticas educativas individuais

Práticas educativas familiares Agressões verbais	Estilo Autoritário	Estilo Dialogante	TOTAL
Baixa frequência [2,4]	20 20%	109 24%	129 23%
Média-baixa frequência [5,6]	25 25%	174 38%	199 36%
Elevada frequência [7,10]	55 55%	176 38%	231 41%
TOTAL	100 100%	459 100%	559 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 9,86 Probabilidade (observada) = 0,01

Tabela 8-Transgressão de regras segundo o gênero

Gênero Transgressão de regras	Masculino	Feminino	TOTAL
Baixa frequência [2,4]	26 08%	36 12%	62 10%
Média frequência [5,6]	100 30%	111 38%	211 34%
Elevada frequência [7,10]	202 62%	143 49%	345 56%
TOTAL	328 100%	290 100%	618 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 9,98 Probabilidade (observada) = 0,01

Tabela 9-Transgressão de regras segundo a idade

Transgressão de regras	Idade	[10,11]	[12,13]	[14,17]	TOTAL
	Baixa frequência [2,4]		32 15%	16 07%	15 08%
Média frequência [5,6]		78 36%	72 33%	61 34%	211 34%
Elevada frequência [7,10]		108 50%	131 60%	106 58%	345 56%
TOTAL		218 100%	219 100%	182 100%	619 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 9,44 Probabilidade (observada) = 0,05

Tabela 10-Transgressão de regras segundo o ciclo de estudos

Transgressão de regras	Ciclo de estudos	2.º ciclo	3.º ciclo	TOTAL
	Baixa frequência [2,4]		38 14%	25 07%
Média frequência [5,6]		88 33%	123 35%	211 34%
Elevada frequência [7,10]		139 52%	206 58%	345 56%
TOTAL		265 100%	354 100%	619 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 8,89 Probabilidade (observada) = 0,01

Tabela 11-Transgressão de regras segundo o nível de instrução familiar

Transgressão de regras	Nível de instrução familiar	[1.º,2.º ciclos]	[3.º ciclo, Secundário]	[Freq. de Ensino Superior, Curso Completo]	TOTAL
	Baixa frequência [2,4]		25 11%	28 11%	7 06%
Média frequência [5,6]		80 35%	74 29%	54 45%	208 34%
Elevada frequência [7,10]		124 54%	156 60%	59 49%	339 56%
TOTAL		229 100%	258 100%	120 100%	607 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 10,96 Probabilidade (observada) = 0,03

Tabela 12-Roubo/danificação de pertences segundo o gênero

Gênero	Gênero		TOTAL
	Masculino	Feminino	
Danificação/roubo de pertences			
Baixa frequência [2,3]	104 32%	127 44%	231 38%
Média-baixa frequência [4,5]	136 42%	94 33%	230 37%
Elevada frequência [6,10]	86 26%	68 24%	154 25%
TOTAL	326 100%	289 100%	615 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 9,87 Probabilidade (observada) = 0,01

Tabela 13-Roubo/danificação de pertences segundo o histórico escolar

Retenções no percurso escolar	Retenções no percurso escolar		TOTAL
	Sim	Não	
Danificação/roubo de pertences			
Baixa frequência [2,3]	35 28%	196 40%	231 38%
Média-baixa frequência [4,5]	59 46%	172 35%	231 38%
Elevada frequência [6,10]	33 26%	121 25%	154 25%
TOTAL	127 100%	489 100%	616 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 7,70 Probabilidade (observada) = 0,02

Tabela 14-Segregação segundo o gênero

Segregação	Gênero		TOTAL
	Masculino	Feminino	
Muito baixa ocorrência de agressões [2,4]	110 33%	137 48%	247 40%
Baixa – média ocorrência de agressões [5,6]	137 42%	103 36%	240 39%
Alta ocorrência de agressões [7,10]	82 25%	46 16%	128 21%
TOTAL	329 100%	286 100%	615 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 14,96 Probabilidade (observada) < 0,01

Quadro resumo das variações ocorridas entre os indicadores de *Maus-tratos entre pares* e indicadores de Socialização Escolar, Clima de Escola e Experiência Escolar

Comportamentos Maus-tratos	Imagem dos alunos sobre a escola						Ligação à escola					Experiência escolar fora das aulas				
	Relação entre pares	Relação com os professores	Relação com os funcionários	A escola e o bem-estar dos alunos	Imagem das actividades escolares	Imagem da supervisão dos intervalos	Sentido da aprendizagem escolar	Sentimento de segurança	Oferta da escola	Amizade entre colegas	Convívio escolar	Experiência escolar geral	Satisfação nos intervalos	Comportamentos assumidos nos intervalos		Participação nos jogos
														Relacionamento entre pares nos intervalos	Relacionamento com os adultos nos intervalos	
Agressões físicas	varia	não varia	não varia	varia	varia	varia	não varia	não varia	não varia	não varia	varia	não varia	varia	não varia	varia	varia
Agressões verbais	varia	não varia	não varia	varia	varia	não varia	não varia	varia	não varia	varia	não varia	não varia	varia	não varia	não varia	não varia
Segregação	varia	varia	varia	varia	varia	não varia	não varia	varia	varia	não varia	varia	não varia	varia	varia	não varia	não varia
Prepotência	varia	não varia	não varia	varia	não varia	não varia	não varia	não varia	não varia	não varia	não varia	não varia	varia	varia	não varia	não varia
Transgressão de regras	varia	não varia	varia	varia	não varia	não varia	não varia	não varia	não varia	não varia	não varia	não varia	varia	varia	não varia	não varia
Roubo/danificação de pertences	varia	varia	varia	varia	varia	não varia	não varia	varia	não varia	não varia	não varia	não varia	varia	não varia	não varia	não varia

QUESTIONÁRIO

Sou estudante do ensino superior e estou a fazer um trabalho sobre a forma como os alunos se sentem na escola. Para realizar este trabalho venho pedir-te que respondas às perguntas que se seguem. Este questionário é anónimo, não escrevas pois, o teu nome, em nenhum lugar. Agradeço que respondas de forma sincera, pois as tuas respostas serão importantes para a qualidade do nosso trabalho. Obrigada pela tua colaboração.

1. És rapaz ? <input type="checkbox"/> Rapariga ? <input type="checkbox"/>		2. Que idade tens? _____ anos			
3. O que costumavas fazer nos intervalos da escola?					
<i>(intervalos = tempo livre antes de iniciar o período de aulas; entre o fim de uma aula e início da seguinte; tempo destinado ao almoço)</i>					
<i>(Assinala com <input checked="" type="checkbox"/> a afirmação que corresponde à tua escolha)</i>					
	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
1. Aproveito para conversar com os meus colegas sobre assuntos que gosto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Aproveito para copiar os TPC's.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jogo futebol, basquetebol ou outros jogos de equipa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Vou ter com os funcionários porque gosto de falar com eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Entretenho-me a fazer brincadeiras com os meus amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Entretenho-me a falar com os professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Quando vens para a escola vens...					
<i>(Assinala com <input checked="" type="checkbox"/> a opção que melhor corresponde à tua opinião).</i>					
Muito bem disposto <input type="checkbox"/>	Bem disposto <input type="checkbox"/>	Nem bem, nem mal disposto <input type="checkbox"/>	Mal disposto <input type="checkbox"/>	Muito mal disposto <input type="checkbox"/>	
5. Gostas de ir à escola porque...					
<i>(Para cada uma das afirmações assinala com <input checked="" type="checkbox"/> a que melhor corresponde à tua opinião)</i>					
	Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Tenho oportunidade de conhecer novos colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Posso participar em actividades que gosto (teatro, desporto escolar, informática...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Há espaços que me agradam, onde posso brincar em segurança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Tenho oportunidade de me divertir no campo de jogos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Posso estar com os meus amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Gosto de estar com os colegas nos intervalos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Gosto de aprender coisas novas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Quando tenho problemas há alguém que me ajuda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Tenho oportunidade de utilizar a Biblioteca, o computador, a Internet...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Há professores que são meus amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Na tua escola há alunos que têm comportamentos diferentes uns dos outros. Com que frequência costumam ver...					
<i>(Para cada uma das afirmações assinala com <input checked="" type="checkbox"/> a que melhor corresponde à tua opinião)</i>					
	Todos os dias	Quase todos os dias	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
1. Os mais velhos a baterem nos mais novos.	<input type="checkbox"/>				
2. Colegas que obrigam os outros a dar-lhes dinheiro, o lanche e outras coisas...	<input type="checkbox"/>				
3. Os mais novos a serem gozados pelos mais velhos.	<input type="checkbox"/>				
4. Alunos que quando estão a perder fazem tudo para acabar o jogo.	<input type="checkbox"/>				
5. Colegas que recusam as ideias dos outros só para os magoar.	<input type="checkbox"/>				
6. Alunos que roubam as coisas dos outros.	<input type="checkbox"/>				
7. Alunos que gostam de ser sempre eles a mandarem em tudo.	<input type="checkbox"/>				
8. Alunos que fazem com que outros caiam de propósito.	<input type="checkbox"/>				
9. Nas filas, alunos a fazerem batota e passarem à frente dos outros.	<input type="checkbox"/>				
10. Alunos que chamam nomes que magoam.	<input type="checkbox"/>				
11. Alunos a estragarem de propósito as coisas dos outros.	<input type="checkbox"/>				
12. Alunos que não são escolhidos para entrarem nos jogos.	<input type="checkbox"/>				
7. Pensa nos intervalos da tua escola...					
<i>(Assinala com <input checked="" type="checkbox"/> a opção que melhor corresponde à tua opinião)</i>					
	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
1. Os intervalos são momentos agradáveis.	<input type="checkbox"/>				
2. Nos intervalos tenho conflitos com os meus colegas.	<input type="checkbox"/>				
3. Tenho colegas com quem gosto de estar nos intervalos.	<input type="checkbox"/>				
4. Acontece-me ter medo de ir para os intervalos.	<input type="checkbox"/>				
8. Quando os teus pais se dão conta que tu te portaste menos bem na escola, o que fazem?					
<i>(Assinala com <input checked="" type="checkbox"/> <u>somente uma quadrícula</u>, a que corresponde ao que acontece mais frequentemente)</i>					
1. Não dão grande importância.	<input type="checkbox"/>				
2. Põem-me de castigo.	<input type="checkbox"/>				
3. Conversam comigo para eu perceber que este comportamento só me prejudica.	<input type="checkbox"/>				

9. Quando fazes jogos com os teus colegas...					
<i>(Para cada uma das afirmações assinala com <input checked="" type="checkbox"/> a que melhor corresponde à tua opinião)</i>					
	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
1. Nos jogos, todos devem cumprir as regras do jogo.	<input type="checkbox"/>				
2. Quando as regras não me dão jeito faço batota.	<input type="checkbox"/>				
3. Só aceito fazer parte dos jogos quando não tenho mais nada que fazer.	<input type="checkbox"/>				
4. Quando estou a perder saio do jogo.	<input type="checkbox"/>				
5. Fico chateado (a) quando as regras não são cumpridas.	<input type="checkbox"/>				
6. Divirto-me a fazer batota.	<input type="checkbox"/>				
7. Quando há problemas a meio do jogo não me meto.	<input type="checkbox"/>				
8. Tenho dificuldade em aceitar as derrotas.	<input type="checkbox"/>				
10. Quando tens um trabalho de grupo para fazer...					
<i>(Assinala com <input checked="" type="checkbox"/> uma única opção, a que corresponde melhor à tua opinião)</i>					
1. Ofereço-me para fazer alguma coisa que seja preciso.	<input type="checkbox"/>				
2. Arranjo uma desculpa e assim não preciso de fazer nada.	<input type="checkbox"/>				
11. Neste ano lectivo...					
<i>(Assinala com <input checked="" type="checkbox"/> uma única opção, a que corresponde melhor à tua opinião)</i>					
1. Os professores têm-me elogiado porque vêem que me tenho esforçado.	<input type="checkbox"/>				
2. Os professores estão sempre a dizer-me que não me esforço bastante.	<input type="checkbox"/>				
12. Nas aulas...					
<i>(Assinala com <input checked="" type="checkbox"/> uma única opção, a que corresponde melhor à tua opinião)</i>					
1. Tenho facilidade em estar atento.	<input type="checkbox"/>				
2. Os meus pais já foram chamados à escola por causa do meu comportamento.	<input type="checkbox"/>				
13. Durante este ano lectivo...					
<i>(Assinala com <input checked="" type="checkbox"/> uma única opção, a que corresponde melhor à tua opinião)</i>					
1. Não tenho faltas ou as que tenho foram por ter estado doente.	<input type="checkbox"/>				
2. Os meus pais já foram avisados porque tenho muitas faltas.	<input type="checkbox"/>				

14. Para cada afirmação que se segue dá a tua opinião.

(Assinala com a quadrícula que corresponde à tua opinião relativamente a cada uma das afirmações)

	Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Os meus colegas gostam de mim como sou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Os professores, nos intervalos, não se metem nos problemas dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Os professores fazem o que podem para nos ajudar quando temos dificuldades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Se não fossem obrigatórias, não faria muitas das actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Na escola sei que posso contar com a ajuda dos funcionários.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Há colegas com quem evito estar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Na escola ando à vontade porque é um lugar onde me sinto bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Os professores só se interessam pelos bons alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. No geral as actividades da escola agradam-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Quando há problemas, os funcionários não se metem porque são coisas nossas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Nos intervalos, quando tenho problemas com colegas há funcionários que me ajudam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Na escola há coisas que me incomodam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Qual é o ano que frequentas?

5.º ano 6.º ano 7.º ano 8.º ano 9.º ano

16. Já alguma vez repetiste algum ano? sim não

17. Quais as habilitações literárias dos teus pais? (assinala com a resposta correcta)

	Pai	Mãe
4.º ano ou menos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.º ano de escolaridade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.º ano de escolaridade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.º ou 12.º ano de escolaridade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequência de curso superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Licenciatura ou mais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO

CHAVE DE LEITURA

Questões	Chave de leitura
1- Sexo 2- Idade	Características individuais da amostra
3-Atitudes/comportamentos assumidos nos intervalos: Relacionamento entre pares nos intervalos (1, 3, 5) Relacionamento com os adultos nos intervalos (2, 4, 6)	Com esta questão pretendemos saber a frequência com que os alunos assumem determinados comportamentos quando estão nos intervalos.
4 – Adesão à escola	Com esta questão pretendemos saber qual o grau de satisfação dos alunos em relação à escola.
5 - Ligação à escola: Componente do convívio (1, 6) Componente da aprendizagem (2, 7) Componente da segurança (3, 8) Componente das condições oferecidas pela escola (4, 9) Componente da amizade (5, 10)	Com esta questão pretendemos saber as componentes pelas quais os alunos se sentem fortemente ligados à escola.
6 Comportamentos de “ <i>maus-tratos entre pares</i> ”: Agressões físicas (1, 8) Agressões verbais (3, 10) Segregação (5, 12) Prepotência (7, 2) Não cumprimento das regras (9, 4) Danificação/roubo de pertences (11, 6)	Com esta questão pretendemos saber a frequência com que acontecem comportamentos de “ <i>maus-tratos entre pares</i> ”
7 Satisfação com os intervalos na escola: Satisfação (1,2, 3, 4)	Com esta questão pretendemos saber a frequência com que os alunos vivem experiências de satisfação nos intervalos da escola.
8- Práticas Educativas/Estilos parentais Permissivo (1) Autoritário (2) Dialogante (3) 17-Habilitações literárias dos pais	Características familiares da amostra
9 - Formas de estar na escola em situação de jogo com os pares: Convergente (1,5)	Com esta questão pretendemos saber quais as formas de estar na escola, em situação de jogo entre pares,

<p>Divergente (2, 6)</p> <p>Apatia (3, 7)</p> <p>Abandono (4, 8)</p>	<p>assumidas com maior frequência.</p>
<p>Experiência escolar:</p> <p>10 Empenho nas actividades escolares (+/–)</p> <p>11 Sucesso/insucesso escolar (+/–)</p> <p>12 Problemas disciplinares (+/–)</p> <p>13 Absentismo (+/–)</p>	<p>Com estas questões pretendemos saber qual o comportamento dominante por parte dos alunos nas aulas e face ao trabalho escolar.</p>
<p>14 - Clima da escola visto pelos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imagens da relação com os colegas (1, 6) - Imagens da relação com os professores (3, 8) - Imagens da relação com os funcionários (5, 10) - Imagens da escola como propiciadora de bem – estar (7, 12) - Imagens que os alunos têm das actividades escolares (9, 4) <p>- Imagens que nos alunos têm da supervisão nos intervalos (11, 2)</p>	<p>Com esta questão pretendemos saber as imagens/percepções que os alunos têm relativamente a alguns dos actores e elementos que fazem parte da escola.</p>
<p>15. Ano de escolaridade</p> <p>16. Histórico escolar</p>	<p>Características escolares da amostra</p>

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, A. J., (1988), “Insucesso, socialização escolar e comportamentos divergentes: uma abordagem introdutória”, **Revista Portuguesa de Educação**, 1 (2), Universidade do Minho, pp. 41-51
- ALEXANDER, J., (2007), **A Agressividade na Escola–Bullying**, Lisboa, Editorial Presença
- ALMEIDA, A. et all, (2008), “Bullying e vitimização entre pares: da realidade ancestral à busca de respostas, passando pela evidência empírica”, **1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança: Infâncias possíveis Mundos Reais**, Universidade do Minho. Disponível em: http://aaafpce.fpce.ul.pt/documentos/seminario_bullying/Resumo_Ana_Tomas_de_Almeida.pdf, consultado em 5/01/2008
- ALVES-PINTO, C. e FORMOSINHO, J. O., (1985), “Alienação na escola: conceito relevante para a compreensão da socialização escolar”, **Análise Social**, vol. XXI, n.º 87-88-89, pp. 1041- 1051
- ALVES – PINTO, C., (1995), **Sociologia da Escola**, Lisboa, McGraw Hill
- ALVES-PINTO, C., (2001), “Socialização e identidades docentes”, in TEIXEIRA, M., **Ser professor no limiar do século XXI**, Porto, Edições ISET, pp. 19-80
- ALVES – PINTO, C., (2002), “A (In) Disciplina nas Escolas”, in TEIXEIRA, M., et all, **O Estado da Educação pela voz dos seus profissionais**, Porto ISET, pp. 107-126
- ALVES-PINTO, C., (2003), “Da socialização familiar à socialização escolar: representações de pais e alunos sobre as práticas educativas familiares”, in ALVES-PINTO, C., **Pais e Escola-parceria para o sucesso**, Porto, Edições ISET, pp. 21-70
- ALVES-PINTO, C., (2008), “Da complexidade da socialização escolar ”, in ALVES-PINTO, C., **Alunos na escola – imagens e interações**, Porto, Edições ISET, pp. 18-78
- AMADO, J., (2000), **Interação pedagógica e indisciplina na aula**, Porto, Edições ASA
- AMADO, J. e FREIRE, I., (2005), “Portugal - Definições, incidência e causas da violência em Portugal”, disponível em <http://www.bullying-in-school.info/pt/content/contexto/violencia-na-escola/portugal-texto-integral.html>, consultado em 30/6/2008
- AMADO, J. e FREIRE, I., (2009), **A(s) indisciplina(s) na escola – compreender para prevenir**, Coimbra, Edições Almedina
- AMADO, J. et all, (2009), “O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores”, **Sísifo / Revista de Ciências da Educação**, n.º 8, jan/abr, pp. 75-86. Disponível em [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_Amadoetal\(6\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_Amadoetal(6).pdf), consultado em 06/08/2010
- BEANE, A., (2006), **A Sala de Aula sem Bullying**, Porto, Porto Editora
- BERGER, P.L. e LUCKMANN, T., (2004), **A construção social da realidade**, Lisboa, Dinalivro
- BLAYA, C., (2006), **Violência e maus-tratos em meio escolar**, Lisboa, Instituto Piaget
- BLAYA, C., et all, (2004), “Modos de organização da vida escolar nos estabelecimentos de ensino secundário inferior na Europa”, in THELOT, C., org., **Quel impact des politiques éducatives: les apports de la recherche**, Débat National sur l’avenir del’école, Paris, pp. 127-154
- BRUNET, L., (1995), “Clima de trabalho e eficácia da escola” in NÓVOA, A., **As organizações escolares em análise**, Lisboa, Publicações Dom Quixote, IIE, pp. 123-138
- CARVALHOSA, S. F. et al (2001), “Bullying – A provocação/vitimização entre pares no contexto escolar português”, **Análise Psicológica**, n.º 4, 2001, pp. 523 - 537 disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v19n4/v19n4a04.pdf>, consultado em 4/11/2007
- CARVALHOSA, S. F., (2007), “O Bullying nas escolas portuguesas”, in Seminário **Bullying, Violência e Agressividade em Contexto Escolar**, disponível em: http://aaafpce.fpce.ul.pt/documentos/seminario_bullying/Resumo_Susana_Carvalhosa.pdf
- CORNEJO, R. e REDONDO, J., (2001), “El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana”, **Última Década**, octubre, n.º15, Centro de Investigación e Difusión Poblacional de Achupallas, Vila del Mar, Chile, pp. 11-52
- DEBARBIEUX, E., (2006), **Violência na escola: um desafio mundial?**, Lisboa, Instituto Piaget
- DIAZ AGUADO, M. J., (2005), “Por qué se produce la violencia escolar y como prevenirla”, **Revista Iberoamericana de Educación** n.º 37 (2005), pp. 17 - 47, disponível em: <http://www.rieoei.org/rie37a01.pdf>, consultado a 20/3/2007

- DUBAR, C., (1997), **Socialização – Construção das identidades sociais e profissional**, Porto, Porto Editora
- DUBET, F., (1994), **Sociologia da Experiência**, Lisboa, Instituto Piaget
- DUBET, F. e MARTUCCELLI, D., (1996), **A l'école – Sociologie de l'expérience scolaire**, Paris, Éditions du Seuil
- DUBET, F., (1998), “A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização”, **Revista Contemporaneidade e Educação**, Ano 3, Vol. 3, pp. 27-33. Disponível em <http://stoa.usp.br/brunafavaro/files/1822/11257/Dubet,+Fran%C3%A7ois.+A+forma%C3%A7%C3%A3o+dos+indiv%C3%ADduos+--+a+desinstitucionaliza%C3%A7%C3%A3o.pdf>, consultado em 17/04/2010
- DUBET, F., (2001), “As desigualdades multiplicadas”, **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, pp.5-19, Maio/Agosto. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>, consultado em 20/3/2007
- DUBET, F., (2003), “A escola e a exclusão”, **Caderno de Pesquisa**, n.119, pp.29-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>, consultado em 20/3/2007
- FINLAYSON, D., (1981), "Como avaliar o «clima» da escola", in BEAUDOT, **Sociologie de l'École**, Paris, Dunod, pp.123-135
- FORGETTE-GIROUX, R., RICHARD, M., E MICHAUD, P., (1995), “L'influence du climat psychosocial de l'école et le concept de soi des élèves”, **Revue canadienne de l'éducation**, 20:3, pp. 367-377
- FREIRE, I. et all, (2006), “O estudo da violência entre os alunos no 3.º Ciclo do Ensino Básico - um questionário aferido para a população escolar portuguesa”, in **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 19, número 002, pp. 157-183, Universidade do Minho, Braga, disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2>, consultado em 10/08/2008
- GAZIEL, H. H., (1987), “O clima psico- social da escola e a satisfação que os docentes do segundo grau encontram no seu trabalho”, **Le travail Humain**, tome 50, nº1/1987, pp. 35-45
- GIMENO, A., (2001), **A Família – O desafio da diversidade**, Lisboa, Instituto Piaget
http://www.aaafpce.fpce.ul.pt/documentos/seminario_bullying/Resumo_Susana_Carvalhosa.pdf, consultado em 5/01/2008
- JANOSZ, M. et all, (1998), “L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modele théorique pour guider l'évaluation du milieu”, **Revue Canadienne de Psychoéducation**, vol 27, n.º 2, pp. 285-306. Disponível em <http://www.f-d.org/climatecole/Janosz-article-1998.pdf>, consultado em 21/11/2008
- JANOSZ, M. et all, (s/d), **Perception du climat scolaire et epuisement professionnel chez les enseignants**, pp. 1348-1356. Disponível em <http://www.climatscolaire.ch/265b-janosz.pdf>, consultado em 29/11/2009
- KESSLER, G., (2002), **La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires**, IPE, Unesco, Sede regional Buenos Aires, 116p disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129508s.pdf>, consultado a 20/3/2007
- LAHIRE, B., (2001), **O Homem Plural**, Lisboa, Instituto Piaget
- LAHIRE, B., (2003), **O Homem Plural**, Lisboa, Instituto Piaget
- LAHIRE, B., (2004), **Sucesso escolar nos meios populares**, São Paulo, Editora Ática
- LEÃO, G., (2006), “Experiências das desigualdades: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres”, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, pp.31-48, Jan./Abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a03v32n1.pdf>, consultado a 20/3/2007
- LELIS, I., (2005), O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias, **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.125, pp.137-160, maio/ago. 2005, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0835125.pdf> consultado a 20/3/2007
- LISBOA, C. et all, (2009), “O fenómeno *bullying* ou vitimização entre pares na actualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção”, **Contextos Clínicos**, Vol. 2, N.º 1, Janeiro/Junho, pp. 59-71. Disponível em: <http://www.contextosclinicos.unisinos.br/pdf/61.pdf>, consultado em 04/08/2010

- MARTINS, M. J. D., (2005), “Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: um estudo empírico”, **Análise Psicológica**, 4 (XXIII), pp. 401-425. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v23n4/v23n4a05.pdf>, consultado em 04/08/2010
- MARTINS, M. J. D., (2009), **Maus tratos entre adolescentes na escola**, Penafiel, Editorial Novembro
- MATOS, M. et all, (2009), **Violência, Bullying e Delinquência**, Lisboa, Coisas de Ler
- MONTANDON, C., (2005), “As práticas educativas parentais e a experiência das crianças”, **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n.91, pp. 485-507, Maio/Agosto. Disponível em: <http://www.naobataeduque.org.br/site/documentos/b60be7c27b82f86708f13147f5347c4d.pdf>, consultado em 29/05/2010
- NOGUEIRA, R., (2005), “A prática da violência entre pares: o bullying nas escolas”, **Revista Iberoamericana de Educación** n.º 37 (2005), pp. 93 – 102, disponível em: <http://www.rieoei.org/rie37a04.pdf>, consultado a 20/3/2007
- OLWEUS, D., (1993), **Bullying at school: what we know and what we can do**, Malden (UK), Blackwell Publishing
- OLWEUS, D., (2004), **Conductas de acoso y amenazas entre escolares**, Madrid, Ediciones Morata. Disponível em: <http://books.google.pt/books>, consultado em 07/08/2010
- OLWEUS, D., (2007), “Acoso escolar: hechos y medidas de intervención”, **Research Centre for Health Promotion (Centro de Investigación para la Mejora de la Salud), Universidad de Bergen, Noruega**, pp. 1-22. Disponível em [sites.google.com/site/ps2arcis/OLWEUS-Acoso escolar_2.pdf](http://sites.google.com/site/ps2arcis/OLWEUS-Acoso_escolar_2.pdf), consultado em 07/08/2010
- PEREIRA, B. O., (2005), **Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades**, Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3966>, consultado em 07/08/2010
- PEREIRA, B. O., (2008), **Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças**, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- PRADOS, M. e FERNÁNDEZ I., (2006), “Acoso escolar en la red – cyberbullying”, in **Virtual Educa 2006**, pp. 1-13, disponível em <http://www.virtualeduca.org>, consultado em 8/08/2008
- RODRÍGUEZ, N. E., (2004), **Bullying, Guerra na escola**, Lisboa, Sinais de Fogo
- SAVOIE, A. e BRUNET, L., (2000), “Climat organisationnel et culture organisationnelle : apports distincts ou redondance?”, **Revue québécoise de psychologie**, vol. 21, n° 3, 2000, pp. 179-200. Disponível em http://www.rqpsy.qc.ca/ARTICLE/V21/21_3_179.pdf, consultado em 28/11/2009
- SEBASTIÃO, J., ALVES, M. G., CAMPOS, J., (2003), “Violência na escola: das políticas aos quotidianos”, **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.º 41, 2003, pp. 37-62 disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n41/n41a02.pdf>, consultado a 20/3/2007
- SEBASTIÃO, J., CAMPOS, J., ALVES, M. G., AMARAL, P., (2004), **Escola e Violência: Conceitos, políticas, quotidianos** – [relatório de pesquisa], CIES disponível em: <http://www.cies.iscte.pt/getFile.jsp?id=1>, consultado a 20/3/2007
- SERRATE, R., (2009), **Lidar com o bullying na escola**, Sintra, K Editora
- SETTON, M.G. J., (2005), “A particularidade do processo de socialização contemporâneo”, **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, pp. 335-350. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702005000200015&script=sci_arttext&tlng=pt, consultado em 14/07/2010
- TEIXEIRA, M., (1995), **O professor e a escola**, Lisboa, McGraw-Hill
- TEIXEIRA, M., (2008), “Clima de Escola na perspectiva dos alunos”, in ALVES-PINTO, C., (org.), **Alunos na Escola**, Porto, Edições ISET, pp. 79-116
- THIÉBAUD, M., (2005), **Climat scolaire**, pp. 1-6. Disponível em <http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf>, consultado em 29/11/2009
- VAN HAECHT, A., (1994), **A escola à prova da Sociologia**, Lisboa, Instituto Piaget
- VAN HAECHT, A., (2005), “Que modelos de socialização escolar e profissional hoje? Entre o esquecimento da história e o optimismo retórico”, **Análise Social**, vol. XL (176), 2005, 651-660, disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/?no=101000100012>, consultado em 15/07/2010

