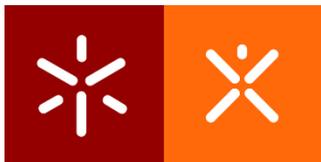


Melim, M., & Pereira, B. (2015). Violência e clima escolar, uma intervenção global. In Z. Anastácio, G. Carvalho, & B. Pereira (Eds.), *Atividade Física, Saúde e Lazer. Desenvolvimento das crianças e problemáticas relacionadas com a saúde* (pp. 163-196). Saarbrücken: Novas Edições Académicas.



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Centro de Investigação
em Estudos da Criança (CIEC)



Professora Doutora

Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira (Pereira, Beatriz)

Category: Full Professor

Institution: Universidade do Minho (UMinho)

Email: beatriz@ie.uminho.pt

Online CV: <http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=2030897209377539>

VIOLÊNCIA E CLIMA ESCOLAR, UMA INTERVENÇÃO GLOBAL

Marcelo Melim^{13,14} & Beatriz O. Pereira¹⁵

RESUMO

Atualmente as escolas não podem, em momento algum, renunciar ao seu papel de instituições corresponsáveis pela promoção da saúde psicossocial entre a população infanto-juvenil. Neste sentido, a escola não pode manifestar qualquer tipo de tolerância em relação a qualquer forma de violência juvenil que ocorra no seu seio. Trata-se de um problema cada vez mais frequente, com graves consequências e que não pode ser menosprezado.

Por outro lado, para que a escola possa cumprir a sua principal missão - a obtenção do sucesso educativo - é fulcral a existência de um clima escolar seguro, inclusivo e respeitador, onde os professores possam ensinar e os alunos aprender. Para tal, há que desenvolver no interior das escolas uma cultura que não é condicente com quaisquer atos de agressão física, verbal ou relacional. Para evitar comportamentos indisciplinados ou mesmo violentos é necessário que o aluno se sinta totalmente integrado na sua realidade escolar, seja a nível relacional como a nível da motivação que possui pelos estudos.

¹³Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Braga, Portugal

¹⁴Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos, Região Autónoma da Madeira, Portugal

¹⁵Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal

O propósito deste artigo é enquadrar conceitualmente a problemática da violência escolar e de analisar a sua relação com o clima das escolas. Pretende-se igualmente fundamentar a necessidade de uma intervenção concertada e de âmbito global, assim como, fornecer uma perspetiva das várias áreas de intervenção sobre as quais é possível agir.

Dos resultados apresentados pelos estudos consultados concluímos que a alteração do clima escolar e a prevenção das situações que obstam à sua melhoria é um processo que requer o comprometimento de toda a comunidade educativa, um diagnóstico diligente dos problemas e uma implementação meticulosa das estratégias selecionadas. Posteriormente, uma avaliação contínua dá-nos orientações para ajustar e melhorar a intervenção, substituir estratégias menos eficazes ou adaptá-las a alterações ocorridas no próprio envolvimento escolar.

Se por um lado temos de ser rígidos e intransigentes no combate a certos comportamentos disruptivos que ocorrem em contexto escolar, por outro, há que estimular continuamente os alunos para as boas práticas de convivalidade e de relacionamento interpessoal.

Um ambiente escolar desfavorável constitui uma fonte de vulnerabilidades à integração e segurança de toda a comunidade educativa.

Palavras-chave: violência escolar, clima escolar, convivalidade, bullying, indisciplina, intervenção global

INTRODUÇÃO

Perante as atuais necessidades sociais, as escolas não podem em momento algum renunciar ao seu papel de instituições corresponsáveis pela promoção da saúde psicossocial¹⁶ entre a população infantojuvenil. Contudo, deve ser da responsabilidade das entidades governamentais que regulam o setor da educação trabalhar com as escolas, nas medidas que devem ser tomadas em relação às variadas expressões de violência juvenil que despontam em meio escolar. Todos os profissionais e agentes educativos devem partilhar uma visão semelhante do problema para que a sua ação seja mais significativa na redução da expressão deste fenómeno. Na nossa opinião, ações pontuais e dispersas sobre estas matérias são simplesmente ineficazes.

Uma vez que a obtenção do sucesso escolar é a principal missão da escola, a deteção e intervenção sobre estes fenómenos deve constituir uma prioridade na sua política educativa. Estes problemas de violência escolar são cada vez mais evidentes na sociedade atual e podem ser intervencionados simultaneamente porque muitos dos fatores que os originam são semelhantes. Na raiz destes fenómenos, muitas vezes, estão aspetos e características dos alunos, das famílias, das políticas educativas, da gestão escolar, das próprias comunidades, que constituem invariáveis sobre as quais é prioritário intervir.

Se por um lado temos de ser rígidos e intransigentes na proibição e combate a certos comportamentos/attitudes que ocorrem em

¹⁶A saúde psicossocial envolve tanto os aspetos psicológicos como os aspetos sociais da vida do indivíduo e relaciona as condições sociais com o seu estado de saúde mental e emocional.

contexto escolar (reprimindo-os prontamente) porque a escola é um local de crescimento e aprendizagem para aqueles que constituirão o futuro da nossa sociedade, por outro há que sensibilizar e estimular continuamente os alunos para as boas práticas de convivialidade e de relacionamento interpessoal (atuando preventivamente).

É fulcral a existência de um clima escolar seguro, inclusivo e respeitador, onde os professores possam ensinar e os alunos aprender. Para tal, há que desenvolver no interior das escolas uma cultura que não é condicente com quaisquer atos de agressão física, verbal ou social. Este desejado “ambiente positivo e seguro não se desenvolve naturalmente, deve ser criado, nutrido e mantido pelos estudantes, pais, professores e restante pessoal escolar” (Porter et al., 2010: 431).

O propósito deste artigo é enquadrar conceitualmente a problemática da violência escolar e de analisar a sua relação com o clima das escolas. Pretende-se igualmente fundamentar a necessidade de uma intervenção concertada e de âmbito global, assim como, fornecer uma perspetiva das possíveis áreas de intervenção com base na adaptação do modelo de desenvolvimento do clima positivo e da competência social em contexto escolar (Orpinas & Horne, 2010).

Convivências e violências nas escolas

As “convivências e violências” nas escolas constituem uma preocupação para pais, professores, estudantes e investigadores (Eyng, 2011). De acordo com a autora, a análise deste tema, tão

complexo, pode e precisa de ser feita considerando as múltiplas implicações que derivam da manifestação e permanência das situações de desrespeito, *bullying* e violências nas escolas e na sociedade. Isso ocorre, embora as políticas educacionais assumam como princípio a inclusão, a consideração da diversidade.

O desrespeito generalizado e a indiferença em relação aos outros produzem “violências” nas escolas, termo que Eyng (2011) considera mais adequado no plural, uma vez que utilizar a expressão violência, apenas no singular, não é suficiente para explicar a complexidade e as múltiplas faces do fenómeno na sociedade, assim como, na diversidade e especificidade de contextos e dinâmicas de cada escola.

Pereira (2001) afirma que o problema da violência está generalizado. “É um problema de afeta de um modo geral as escolas portuguesas, ainda que de escola para escola este problema assuma níveis e contornos próprios” (p. 29).

Infelizmente, em contraposição à vivência e aprendizagem de valores éticos pautados no respeito, no diálogo, na solidariedade e na justiça social, propósitos fundamentais da educação, observa-se a manifestação de diversas faces de violências no espaço escolar. As violências manifestam-se de formas diferenciadas e diversas, em função dos sujeitos e contextos nos quais ocorrem, mas mantêm características que permitem a sua identificação e a partir daí a construção compartilhada de estratégias para o seu combate e quem sabe a sua erradicação gradativa dos espaços escolares (Eyng, 2011).

Clima escolar versus violência na escola

O clima escolar é composto pela inter-relação das atitudes, sentimentos e comportamentos dos indivíduos inseridos no sistema formado pela escola. Dorsey (2000) vê o clima escolar envolvendo quatro relações fundamentais: a relação do aluno consigo próprio, do aluno com os seus pares, do aluno com os seus pais e comunidade, e do aluno com o pessoal escolar, incluindo professores, administradores e restantes funcionários. Para além do foco nas inter-relações, Welsh (2000: 89) também inclui as crenças na sua definição: "as crenças, valores e atitudes não escritos que se tornam no padrão de interação entre alunos, professores e administradores". Segundo o autor, o clima escolar define os parâmetros de comportamento aceitável entre todos os protagonistas da escola, e atribui a responsabilidade individual e institucional para a segurança escolar.

Mais recentemente, Orpinas e Horne (2010) referem que o clima de uma organização como a escola engloba os seus valores, estilos de comunicação e gestão, regras e regulamentos, práticas éticas, tipo de reforço aos comportamentos humanos e solidários, incentivo à excelência académica e as próprias características do seu envolvimento físico.

O surgimento da violência escolar não cria apenas um clima de medo e instabilidade emocional na escola, como constitui ainda um obstáculo ao processo de aprendizagem e à missão educativa da escola (Gottfredson, 1989; Jenkins, 1997).

O termo violência na escola diz respeito a todos os comportamentos agressivos ou antissociais que ocorrem no ambiente escolar, o que

inclui conflitos interpessoais, danos ao património, atos criminosos, etc. (Neto & Saavedra, 2003). Entre os comportamentos antissociais que ocorrem na escola consideram-se condutas como a perturbação na sala de aula, a indisciplina, o maltrato aos companheiros, os danos materiais, as agressões sexuais, que afetam sobretudo a população feminina e a violência física. Nos comportamentos antissociais, incluem-se também os que produzem discriminação ou outras formas de maus tratos a pessoas ou grupos, por motivos raciais, religiosos, políticos, etc. (Otero & Miranda, 2010: 1-2).

Embora cheguem a ocorrer incidentes dramáticos de violência escolar, a violência que normalmente ocorre no dia-a-dia da escola é de natureza muito mais insidiosa e subtil. A violência escolar não é constituída apenas por ações visíveis, como lutas e agressões, é igualmente expressa impercetivelmente, através de um clima escolar que induz medo aos alunos (Dorsey, 2000). Exemplos desta violência menos explícita são: o aluno não falar na sala de aula por medo de ser ridicularizado; o aluno ser chamado de "gay" ou "bicha" devido à perceção que os colegas têm da sua orientação sexual; a maledicência; provocações verbais e insultos; contactos físicos abusivos ou comentários pejorativos baseados na aparência física do colega, seja pela sua raça, etnia, género ou características pessoais.

A violência escolar, explícita ou implícita, tem um profundo impacto no clima de uma escola mas acaba também por ser um reflexo desse mesmo clima, tal como comprovam as pesquisas de Stockard & Mayberry (1992) e de Sherman et al. (1997). Estes

investigadores efetuaram uma revisão sobre estudos que examinaram o clima escolar e concluíram que a forma como as escolas são administradas está diretamente relacionada com o nível de perturbações de comportamento registadas. Por exemplo, escolas em que a administração e o corpo docente não comunicam de forma profícua e não trabalham conjuntamente para resolver os problemas, possuem professores menos motivados e alunos mais perturbadores; o mesmo acontece em escolas que ignoram as más condutas ou que possuem regras, consequências e recompensas pouco claras ou mesmo ambíguas. Além disso, quando os alunos sentem-se pouco ligados à escola e não acreditam que exista uma verdadeira preocupação para com o seu bem-estar surgem níveis mais elevados de desordem.

Inversamente, segundo Stockard & Mayberry (1992), fatores como a existência de expectativas positivas que concorram para a realização dos alunos, escolas ordeiras, bom clima de aula, pessoal escolar motivado, envolvimento ativo dos alunos e boas relações sociais entre pares, têm um impacto benéfico no clima da escola.

Deste modo, do ponto de vista do clima escolar, a violência escolar pode ser definida como *"qualquer ação proveniente dos jovens ou afetando-os, cujo impacto seja prejudicial ao ambiente social da escola"* (Dorsey, 2000). Isto é consistente com a perspetiva do *Center for the Prevention of School Violence's* (CPSV, 2000:2), para o qual "qualquer comportamento que viole a missão educativa da escola, o seu clima de respeito ou comprometa a sua intenção de permanecer livre de atos agressivos contra pessoas ou bens,

drogas, armas e perturbações ao funcionamento" pode ser caracterizada como violência escolar.

Promovendo um clima escolar positivo e o desenvolvimento de competências sociais

O aspeto fundamental para reduzir os comportamentos agressivos e pouco tolerantes na escola assenta então na criação ou restauração de um clima escolar positivo que promova comportamentos solidários e amistosos. Isto porque um ambiente em que as pessoas passam um tempo considerável das suas vidas (e.g. local de trabalho ou estudo) acaba por influenciar a sua psique e o seu comportamento.

Uma escola com bom ambiente é convidativa e os alunos e professores sentem-se motivados para darem o seu melhor. Um envolvimento tal, aumenta o sentimento de conexão em relação aos pares e de pertença em relação à escola, os alunos melhorarão o seu desempenho académico, o que desde logo reduzirá a probabilidade de exibirem comportamentos agressivos (Orpinas et al., 2003).

Programas de intervenção preventiva da violência juvenil na escola

À escola não cabe qualquer tipo de tolerância em relação a qualquer espécie de violência juvenil que ocorra no seu seio. Trata-se de um problema cada vez mais frequente, com graves consequências e que não pode ser menosprezado. Nesse sentido,

terá de mostrar uma atitude muito clara e firme, visto que essa posição será fundamental para a totalidade dos alunos.

Para desenvolver um projeto de intervenção em contexto escolar, será necessário que a escola reconheça a existência do problema. É primordial que ela o defina como prioridade na esfera do seu projeto educativo e que ao mesmo tempo corresponda um sentimento de partilha e de compromisso coletivo, com a formação de um grupo de trabalho para sistematizar a respetiva intervenção, tendo em conta as prioridades definidas (Pereira, 2008). A autora acrescenta que o objetivo é avançar para a intervenção como forma de prevenção e redução das práticas agressivas na escola.

Porém, o enfrentar de fenómenos com propriedade de metamorfose exige agilidade no monitoramento das várias medidas colocadas em prática. É imprescindível efetuar uma avaliação geral, num exercício prospetivo e projetivo, para definir, com maior assertividade, o que deve ser modificado e em que sentido (Pereira et al., 2011). Os autores ressalvam que o intercâmbio de experiências entre as escolas e a investigação podem facilitar a ação preventiva, mas é indispensável não esquecer cada realidade em particular e não cair em modelos de interpretação e de intervenção rígidos. Se por um lado a apresentação de um receituário representa a negação das evidências científicas, o conhecimento, já produzido a respeito, permite que sejam listados alguns indicativos de base.

Neste sentido, “a escola deve desenhar a sua intervenção com vista à resolução dos seus problemas” (Pereira, 2001:28), tornando-se pertinente que as peculiaridades de cada escola sejam cuidadosamente consideradas a partir de vários pontos de vista: a

comunidade de inserção; a imagem institucional perante os diversos segmentos; as expectativas dos vários protagonistas sociais; os valores disseminados nos processos de ensino e de aprendizagem e nas interações no espaço escolar – inter e intrageracional; o entendimento, o caráter e a incidência do que se compreende por conflito.

Finalmente é de referir que o contexto em que a implementação de um programa ocorre é tanto ou mais importante do que o tipo de intervenção propriamente dito. Fatores como o motivo pelo qual a intervenção será realizada (e.g. por imposição superior ou em resposta a um determinado evento que ocorreu na própria escola) podem ter um profundo impacto na forma como decorre a implementação. Segundo Forgatch (2003), grande parte dos processos de implementação deste tipo de programas ocorre em escolas sobrecarregadas, sem os recursos necessários, sem o benefício de uma liderança firme e com falta de apoio político a um nível superior. Fatores estes, que conjuntamente, ou por si só, podem limitar grande parte dos benefícios que podem advir das medidas a introduzir.

Estratégias de intervenção em contexto escolar

Uma estratégia preventiva bem concebida propõe-se a trabalhar com o problema nas suas origens pelo que a escola deve começar a prevenção dos comportamentos violentos mediante a promoção de competências sociais positivas (Vettenburg, 2000). Segundo o mesmo autor, resultados duradouros, de um programa preventivo, exigem um sistema aberto e partilhado em termos educacionais, baseado no encorajamento e estimulação de condutas pró-sociais.

Introduzir na escola processos formativos voltados à educação emocional, com práticas quotidianas de convívio respeitoso nas diversas interações, também pode contribuir para a melhoria do convívio e prevenção da violência (Martins, 2009). No conjunto de aprendizagens previstas pela educação escolar voltada à infância e à adolescência, destacam-se assim as competências cognitivas, emocionais e comportamentais, através da promoção do comportamento assertivo na resolução de problemas, da participação ativa dos alunos, etc. Também o envolvimento em certas atividades extracurriculares, sobretudo se tiverem uma índole cooperativa, podem constituir fatores de proteção (Glew et al., 2005) e medidas eficazes na redução da violência (Gladden, 2002).

Nesta lógica, (Smith, 2002) identifica diferentes tipos de metodologias de intervenção em contexto escolar, tendo como alvo os diferentes atores envolvidos nas situações de conflito, nomeadamente, estratégias de currículo – vídeo, teatro-debate, jogo dramático, histórias - oficinas de arte, jogos cooperativos, círculos de qualidade¹⁷, treino assertivo (vítimas), método de preocupação partilhada (agressores), assembleia e júri de escola (ações coordenadas por alunos), aconselhamento pelos pares, melhoramento dos recreios, entre outros.

Diferentes tipos de esquemas de apoio por colegas têm recebido particular atenção em programas de intervenção, atendendo às diferentes faixas etárias a que se destinam (Cowie, 2000). Entre as medidas de apoio, o mesmo autor destaca o trabalho cooperativo

¹⁷Círculo de qualidade – tem o propósito de, sob a orientação de um professor, envolver os alunos na identificação dos problemas e apresentação de sugestões de solução. Visa igualmente reforçar a motivação do grupo envolvido por via da oportunidade para discutir questões relacionadas com o quotidiano escolar.

de grupo, as assembleias, o círculo de amigos, a vigilância escolar e a implementação da metodologia de mediação/resolução de conflitos como adequadas às crianças entre 5 e os 18 anos e também os métodos com base no aconselhamento a partir dos 11 anos. Pereira (2001) confirma que a implementação de um sistema de tutorias, responsabilizando as crianças mais velhas pelas mais novas, ou determinadas crianças por outras, é uma medida válida na prevenção das práticas agressivas.

Uma recente meta-análise (Ttofi & Farrington, 2011) tornou pública uma revisão sistemática dos resultados e das avaliações de 59 relatórios, decorrentes de 30 programas de prevenção e intervenção, desenvolvidos em diversos países, entre os anos de 1983 e 2009. Foram identificados elementos comuns, nos doze programas considerados efetivos na redução do bullying mas que podem ser válidos quando aplicados contra outras formas de violência: fortalecimento da comunicação e do vínculo com os pais, dando suporte para a emergência e afirmação de uma referência parental positiva; melhoria da supervisão dos recreios, supondo a presença de agentes educativos aptos a intervir sem retirar a autonomia dos estudantes, elemento que problematiza a formação profissional desses agentes que atuam no âmbito dos vários espaços da escola, como secretaria, cantina, corredores, pátio, ginásio, biblioteca, etc.; adoção de métodos disciplinares, numa lógica de corresponsabilidade; uso didático, numa perspetiva de participação e reflexão discente, de conferências escolares, assembleias, vídeos e outros recursos multimídia e, por fim, o trabalho cooperativo entre pares.

Em Portugal, algumas intervenções (Pereira, 1997; Ferreira & Pereira, 2001; Pereira, 2008) revelaram-se casos de sucesso na diminuição das práticas agressivas e de intimidação. Nessas, foram introduzidos nos recreios, como uma das medidas de destaque, materiais lúdicos móveis para livre utilização dos alunos, contando com o apoio de auxiliares da ação educativa e professores como supervisores. O objetivo destas iniciativas assenta numa oferta de práticas de tempos livres que proporcionem às crianças uma educação para o lazer e favoreçam o desenvolvimento de competências diversificadas.

Programas desta natureza deverão basear-se igualmente num conhecimento atento ao insucesso e ao abandono escolar (Nansel et al., 2001), às motivações e expectativas de alunos, pais e professores, o que permitirá encaminhar a ação educativa para impulsionar competências pessoais e sociais e prevenir comportamentos agressivos (Matos et al., 2009). Por meio do desenvolvimento das atitudes e competências necessárias para melhorar o êxito escolar, a criança fortalece os seus laços com a escola, a aprendizagem curricular, a autoestima e as competências sociais (World Health Organization, 2002).

É de reafirmar o decisivo papel das famílias no desenrolar das práticas agressivas estabelecidas no contexto da escola. O acompanhamento direto da trajetória escolar de crianças e adolescentes, por meio do diálogo constante entre educadores formais e informais, é fator determinante ao perfil comportamental do estudante, interferindo também nas suas relações com o mundo do conhecimento. Há evidências de que o estilo parental se

relaciona com as condutas manifestadas pelos alunos nos contextos escolares (Pereira et al., 2011).

Pressupostos para a construção de um modelo prático de intervenção

A gestão escolar constitui uma das variáveis fundamentais para a compreensão e suporte das medidas de intervenção a serem implementadas. Os gestores escolares, por meio da liderança que exercem nos diversos âmbitos da comunidade educativa, assumem o papel de sujeitos políticos, com força e legitimidade para fomentar um clima de convívio pacífico, favorável ao reconhecimento e à aceitação das diferenças. Não fazê-lo implica abdicar do protagonismo social que lhe compete no âmbito de uma instituição com múltiplas responsabilidades: função de formação, educação e instrução (Lourenço et al., 2009).

A escola deve, igualmente, a partir do projeto educativo implementado, multiplicar espaços e garantias para que as crianças possam falar, por meio de múltiplas linguagens, comunicando as suas emoções e sentimentos, questionando, argumentando e refletindo. Em atenção à especificidade da infância é pertinente que experiências lúdicas sejam contempladas, como um dos eixos do trabalho educativo. Brincadeiras, jogos, alternativas de lazer e de interação social ampliam a aprendizagem social e permitem o desenvolvimento da autonomia, na busca de soluções para as diversas situações da vida (Pereira et al., 2011).

Contudo, ainda que desfrute de significativo poder socializador e formativo, constituindo-se em notável agência educativa, a escola

não é suficiente para assumir sozinha a responsabilidade de muitos problemas e situações graves que ocorrem no seu seio. Por isso, recomenda-se trabalhar de forma articulada com a rede social básica, constituindo um tecido interdisciplinar resistente, capaz não só de suportar pressões desestabilizadoras, como de se antecipar às mesmas, emitindo respostas na esfera da prevenção. Áreas como a educação, a saúde, a assistência social e os órgãos responsáveis pelas políticas públicas educacionais e de segurança devem estabelecer, no seu processo de trabalho, parcerias estratégicas que visem a promoção da qualidade de vida individual e colectiva (Pereira et al., 2011).

Por outro lado, a ideia ilusória de que respostas oriundas de organismos policiais e judiciais são, por si só, suficientes para alterar práticas sociais e reduzir condutas agressivas é errada. A iniciativa de intervir sobre estes fenómenos precisa ser retomada pelo coletivo educador, da escola e da família, em interlocução com as demais áreas mencionadas. Para Pereira et al. (2011:150),

É necessário um esforço civilizacional compartilhado, para que em todos os níveis e dimensões da vida do jovem resplandeça uma mensagem firme e unânime no que diz respeito à relação entre pares. Eis a síntese da consciência que precisa ser deslocada de uma condição futura para o presente concreto, (re)estabelecendo a condição de cidadania da infância e da adolescência, usurpada pelo mundo adulto: a) que todos temos direito ao bem-estar pessoal e ao respeito pelos outros, independentemente da nossa habilidade, capacidade,

aparência, idade, género, raça e religião; b) que é melhor cooperar e contribuir do que competir e excluir, já que todos podemos dar um contributo único que pode ser utilizado na realização de objetivos comuns; c) que o convívio intergeracional e intrageracional é um modelo inequívoco de formação humana, em que todos se educam recíproca e continuamente.

Em síntese, os programas de intervenção nas escolas devem ser implementados a partir do conhecimento concreto da realidade de cada escola e referenciados no saber já produzido sobre a problemática. Dessa forma, ampliam-se as possibilidades de autenticação das iniciativas adotadas em nome do enfrentamento de um fenómeno em expansão. Quaisquer que sejam as medidas estabelecidas, a sua legitimidade estará vinculada à validação autoral e de resultados pela escola e, nesta, pelos seus protagonistas. Devem ser ouvidos, nos diversos momentos do processo, os mais interessados: as crianças e os jovens, os docentes e a equipa educativa. A prática de dar voz à criança e ao jovem, reconhecendo-os a sua competência comunicacional e de leitura da realidade, deve ser resgatada nas vivências escolares, definindo-se novos parâmetros relacionais.

Há também a necessidade de que as medidas implementadas na escola e na família não sejam marcadas pela divergência de valores, expectativas e metodologias. Como nenhuma escola é uma ilha, somente o trabalho multidisciplinar ou intersectorial, definido contínua e coletivamente, pode obter respostas satisfatórias do ponto de vista da maior valia da ação interventiva. O

acompanhamento familiar, em determinados casos, por profissionais da área médica, da psicologia, do serviço social, da justiça ou de outras áreas da organização social, não pode constituir recurso de exceção e de difícil acesso. Sempre que o contexto de referência seja considerado de risco ou remeta a uma situação de vulnerabilidade social, será preciso estabelecer uma intervenção global, que modifique as condições de base.

Por fim, há a questão da formação contínua dos gestores, docentes e auxiliares da ação educativa. Conhecer uma determinada realidade não significa saber lidar com essa realidade. Nesse sentido, há que facultar formação em gestão comportamental e resolução de conflitos, pois tal é considerado profícuo para a melhoria do ambiente escolar.

Modelo de desenvolvimento do clima positivo e da competência social em contexto escolar

Modelo adaptado de Orpinas & Horne (2010) que possibilita uma visão integrada, organizada e abrangente das componentes críticas que são necessárias equacionar na promoção de um adequado clima escolar e na prevenção de comportamentos disruptivos e de conflitos interpessoais.

O modelo tem duas componentes principais (Figura 1). O círculo exterior representa a escola e focaliza a atenção em 8 características que promovem um clima escolar positivo. O aluno situa-se graficamente no centro deste modelo que destaca as competências específicas e as faculdades cognitivas que a escola deve desenvolver nos seus alunos.

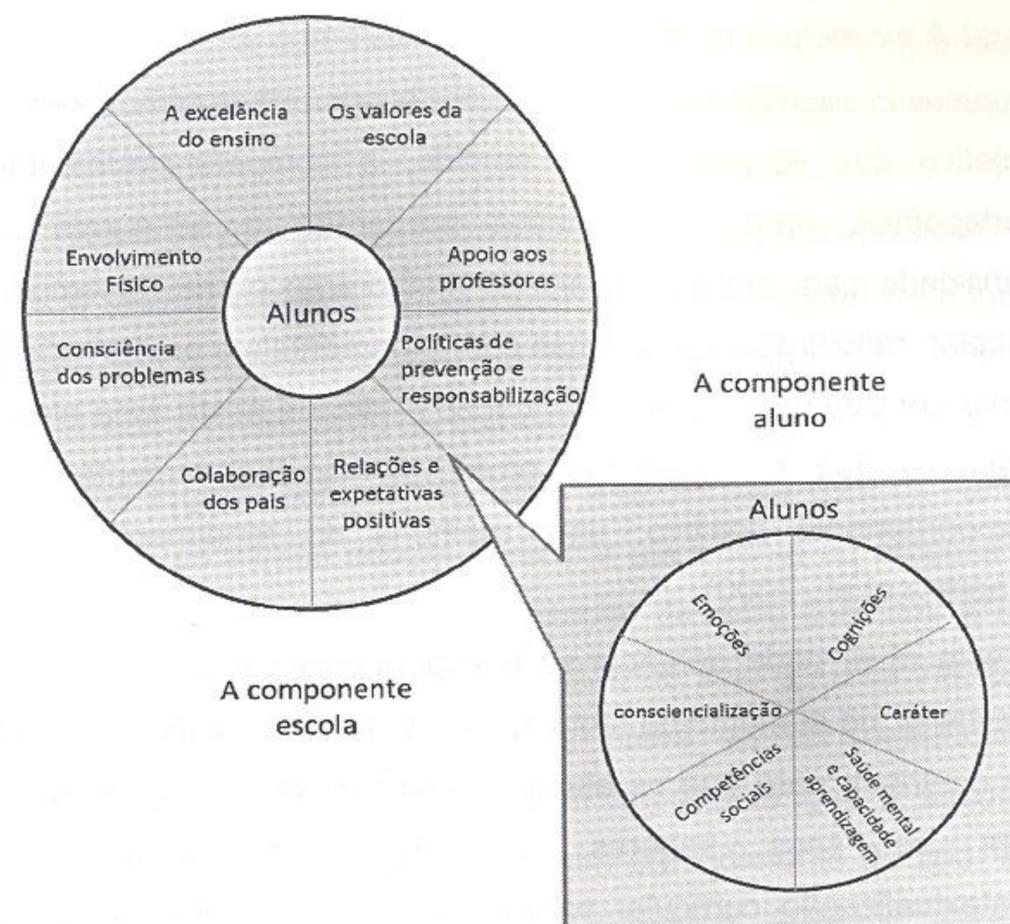


Figura 1. Modelo de desenvolvimento do clima positivo e da competência escolar, extraído e adaptado de Orpinas & Horne (2010: 50)

A componente escola

A componente escolar do Modelo de Desenvolvimento do Clima Positivo e da Competência Escolar destaca 8 áreas críticas de intervenção: (a) a excelência do ensino, (b) os valores da escola, (c) consciência dos pontos fortes e fracos da escola, (d) políticas de prevenção e medidas de responsabilização, (e) relações e expectativas positivas, (f) apoio aos professores, (g) colaboração com os pais e (h) ambiente físico.

a) *A excelência do ensino*

O sucesso escolar do aluno deve ser o primeiro e mais importante objetivo das escolas. Neste sentido, a competência científico-pedagógica, uma prática letiva preparada e adequada e a habilidade para motivar os alunos melhorarão o seu desempenho escolar, reduzirão os problemas comportamentais e promoverão um clima positivo na aula. A investigação realizada nesta área atesta a ideia de que é necessário promover, simultaneamente a um comportamento positivo, uma melhoria do rendimento escolar (Caprara et al., 2000).

A este nível pode destacar-se a importância da contextualização curricular, no aumento da motivação dos alunos pela aprendizagem. Ao contribuir para que os alunos relacionem as tarefas educativas com os seus saberes e experiências quotidianas, a contextualização curricular procura facilitar a interligação entre a teoria e a prática e permitir que os alunos confirmem sentido e utilidade ao que aprendem na escola.

b) *Os valores da escola*

A filosofia de uma determinada escola estabelece o pano de fundo para o desenvolvimento de um clima positivo e que previne a violência. No âmbito deste modelo destacam-se quatro valores essenciais que devem estar sempre presentes na mente de alunos e professores:

(i) todos os membros da comunidade escolar têm o direito de serem tratados com respeito e dignidade;

(ii) a violência, a agressividade, a indisciplina, o bullying e outros comportamentos semelhantes não são admitidos no espaço escolar;

(iii) todas as crianças e jovens têm o potencial para aprender;

(iv) é melhor cooperar e contribuir do que competir e excluir, já que todos podemos dar um contributo único que pode ser utilizado na realização de objetivos comuns.

De forma a gerar comprometimento e apoio para com os “valores da escola”, os alunos devem participar ativamente no processo da sua definição. Estes “valores da escola” deverão constituir a base para a construção do regulamento que, no seio de uma instituição escolar, proíbe estas situações e prevê as consequências a suportar pelos infratores. É também importante que a assunção destes valores não seja tida como um procedimento do tipo “ler e concordar”, na presunção de que são óbvios. A escola deve, de facto, investir tempo e empenho na consciencialização da sua importância e a fornecer exemplos de como facilmente estes podem ser violados, no dia-a-dia escolar.

c) *Consciência dos pontos fortes e fracos da escola*

Nenhuma escola é perfeita mas possuir a consciência dos problemas que necessitam de intervenção, assim como, dos seus pontos fortes (que podem ser rentabilizados) é uma condição essencial para que a mudança constitua um desafio, uma oportunidade e não um castigo, uma penalização.

Conduzir uma avaliação sobre as deficiências e as insuficiências de uma determinada instituição é uma tarefa impopular e ameaçadora, sobretudo para os seus gestores ou administradores, que tendem a

evitá-la. Contudo, sem a identificação das áreas específicas em que existem mais dificuldades, a escola terá muita dificuldade em melhorar a qualidade do seu clima ou ambiente escolar.

d) Políticas de prevenção e medidas de responsabilização

A instauração de políticas de prevenção contra a violência escolar e fenômenos associados, assim como a clara responsabilização dos seus perpetradores, são aspetos essenciais na manutenção de um clima de escola positivo. No entanto, para alcançarmos um verdadeiro clima positivo, os gestores escolares não devem desenvolver estas medidas através de um processo autocrático. Todos os elementos com responsabilidades educativas devem participar na elaboração e instauração destas medidas: gestores escolares, professores, funcionários, pais e encarregados de educação.

Devemos acrescentar que as políticas, regras e sanções a aplicar devem sempre ser aplicadas com base nos valores da escola, previamente assumidos, e devem promover a responsabilidade e o comprometimento dos alunos em vez da sua obediência cega.

e) Relações e expectativas positivas

Os professores que valorizam e cultivam ativamente relacionamentos professor/aluno e aluno/aluno, assentes no respeito e afeto contribuem para um ambiente, no qual, os alunos manifestam comportamentos adequados, não por terem receio das consequências mas porque realmente importam-se uns com os outros (Hein, 2004). Estes ficam de certa forma “comprometidos afetivamente” e não querem decepcionar os professores e os colegas.

As expectativas do professor em relação aos alunos podem igualmente influenciar o seu comportamento em relação aos mesmos e, conseqüentemente, o comportamento dos alunos em relação à escola. Deste modo as expectativas positivas do professor podem contribuir para a criação de um clima de aula encorajador que facilita a aprendizagem e a realização dos alunos. A importância de se manter expectativas elevadas também se aplica à relação entre os órgãos de gestão e os professores.

f) Apoio aos professores

Os professores desempenham um papel chave no desenvolvimento de um clima escolar positivo, mas o stresse diário e o conjunto de demandas a que estão sujeitos podem constituir uma barreira no natural desenrolar do processo educativo.

Estudos recentes sobre exaustão docente, realizados por Orpinas & Horne (2010), descobriram que os professores que vivenciam níveis mais significativos de burnout também percecionam o comportamento e as atitudes dos seus alunos como sendo mais agressivas e indisciplinadas, assim como, geralmente, possuem menores expectativas em relação ao sucesso dos seus alunos. Deste modo, compreendemos que a disponibilidade do professor para manter elevadas expectativas, tanto sobre a aprendizagem como sobre o comportamento, dependem do seu estado emocional e que é importante criar condições para que os docentes estejam mais realizados, motivados e com melhores expectativas sobre a escola e os seus alunos (Orpinas & Horne, 2010).

g) Colaboração com os pais

As famílias têm igualmente responsabilidade no desenrolar das práticas agressivas estabelecidas no contexto da escola. A participação da família na dinâmica da escola é necessária e insubstituível e o seu padrão de relacionamento deve de ir bem além de conhecer o director de turma e levantar as notas no final de cada período.

Se por um lado, devemos tentar alcançar uma colaboração voluntária por parte dos pais, no esforço conjunto de melhoria do clima escolar e de redução dos comportamentos antissociais, por outro, é necessário responsabilizar diretamente os pais e encarregados de educação pelos comportamentos disruptivos dos seus educandos.

h) Ambiente Físico

Apesar do relacionamento entre as pessoas ser fulcral na criação de um clima escolar positivo, um envolvimento físico seguro, limpo e estético pode alicerçar esse mesmo clima. Claro que nem todas as escolas podem ser novas ou equipadas com as mais recentes tecnologias e requintes arquitetónicos. Devem, porém, fazer um esforço por evitar a existência de lugares sombrios, sujos ou pouco atrativos, sobretudo nos principais acessos e locais de convívio. Alguns autores chegam mesmo a referir que a forma como o ambiente físico de uma escola é ostentado e mantido é uma clara afirmação sobre o orgulho e o grau de satisfação dos seus professores, gestores e alunos para com a escola a que pertencem. Adicionalmente, nas denominadas “escolas positivas” as suas paredes são utilizadas para destacar os sucessos académicos, desportivos ou artísticos dos seus alunos e professores.

Ao manter um envolvimento físico limpo, estético e seguro reforça-se a ligação à escola, por parte de toda a comunidade educativa.

A componente aluno

No ponto anterior descrevemos as características de um ambiente escolar positivo, mas para reduzirmos os conflitos com e entre alunos é importante melhorar a suas competências sociais. Os jovens necessitam de aptidões sociais para desenvolver amizades, resolver conflitos sem o recurso à violência, realizar interações significativas com os adultos, planear o seu futuro ou mesmo saber como resistir à pressão dos pares.

A componente deste modelo dirigida ao aluno realça seis áreas de intervenção: (a) consciencialização, (b) competências sociais, (c) gestão das emoções, (d) cognição, (e) educação do carácter, e (f) saúde mental e capacidades de aprendizagem.

a) Consciencialização

Devemos começar por aumentar a consciência, o conhecimento e o posicionamento crítico dos alunos sobre a importância do ambiente escolar, debatendo temáticas como a violência escolar, a indisciplina, o bullying, o vandalismo, a marginalidade, etc. As actividades de consciencialização tanto podem ser enquadradas e proporcionadas por iniciativas especificamente criadas para o efeito, como podem ser integradas nas diferentes disciplinas do currículo, a propósito da abordagem de conteúdos com os quais se estabeleçam pontos de ligação.

b) *Competências sociais*

São necessárias aptidões sociais e académicas de carácter geral se pretendemos desenvolver adequadamente a competência social dos nossos alunos. Alguns alunos podem ser agressivos para os pares ou, pelo contrário, serem vítimas dos seus pares, exatamente porque lhes falta a habilidade de gerir as emoções (e.g. autocontrolo, acalmar-se), a capacidade de mostrar respeito e preocupação pelos outros (e.g. ser educado, amável, cortês), a aptidão de comunicar verbalmente de forma eficaz (e.g. envolver-se em conversas, saber interromper a conversa de forma educada), ou a capacidade de simplesmente saber escutar (e.g. manter o contacto visual). As aptidões escolares (e.g. a gestão do tempo, hábitos de estudo) também são necessárias para um bom desempenho escolar e para a prevenção de comportamentos disruptivos, uma vez que certas crianças optam por envolver-se em conflitos de modo a encobrir a sua má performance académica.

c) *Gestão das emoções*

As emoções dos alunos estão no epicentro dos problemas que estamos a abordar e que pretendemos combater. Orpinas & Horne (2010) salientam três emoções positivas que são particularmente relevantes no âmbito do desenvolvimento da competência social em contexto escolar: (i) calma, (ii) otimismo, e (iii) ligação aos pares e à escola, tais como os seus opostos: irritação ou fúria, pessimismo e falta de ligação aos colegas e à escola. Estas emoções negativas podem, na opinião dos autores, destruir relações e exercer uma tensão prejudicial sobre o desempenho escolar dos alunos.

(i) Os alunos devem aprender que, independentemente do seu grau de frustração e dos seus motivos, ser-se agressivo física ou verbalmente para com os outros é um comportamento totalmente inaceitável;

(ii) Desenvolver um sentimento de otimismo é igualmente importante para reduzir comportamentos agressivos ou mesmo de vitimização. As crianças podem apresentar uma visão negativa da vida e em consequência de sentimentos depressivos por muitas razões, incluindo, o seu temperamento, situações familiares disfuncionais, problemas escolares ou cognições negativas. Ora, a depressão está associada à agressão e com o consumo de substâncias psicoativas;

(iii) Os alunos que se sentem conectados ou ligados aos seus pares, à escola e à família têm maiores probabilidades de se sentirem bem em relação a si próprios, possuírem relações sociais positivas, e apresentarem um melhor desempenho escolar. Mais importante para a área que estamos a trabalhar, o referido sentimento de pertença ou de ligação reduz a agressão e a vitimização.

d) *Cognição*

Para desenvolver a competência social e prevenir que os alunos se envolvam em conflitos, o recurso a uma estratégia cognitiva que ajude a lidar com os aspetos cognitivos das atribuições pode ser muito útil, senão indispensável, na resolução dos problemas. Alterando-se os pensamentos subjacentes a uma determinada situação, alegadamente ameaçadora ou provocatória, os alunos aprendem a regular as emoções provenientes desses mesmos

episódios tensos, as ações que se lhes seguiriam e em última análise, as consequências externas resultantes das suas ações extemporâneas. Aprende-se desta forma a resolver de forma pacífica os conflitos que surgem.

e) Educação do caráter

Para além do ensino de técnicas de autogestão emocional, cognitiva e comportamental, a prevenção de conflitos em meio escolar deve incluir uma educação do caráter do aluno. Alguns jovens sabem que o comportamento agressivo ou violento está errado e possuem, inclusivamente, as competências sociais necessárias para interagir positivamente, no entanto optam por agredir física ou verbalmente os outros. Na educação do caráter é utilizada uma variedade de estratégias no sentido de auxiliar os alunos a agir com base em valores morais e éticos. Uma série de programas de treino orientados para reduzir a agressão incluem o treino da empatia como um importante componente. Isto porque quando os estudantes compreendem os seus pares (tanto ao nível das suas atitudes como das suas emoções) são menos suscetíveis a prejudicar os colegas.

f) Saúde mental e capacidade de aprendizagem

Alguns comportamentos disruptivos não serão resolvidos, meramente, pela melhoria do clima escolar ou pelo ensino de competências sociais aos alunos. Algumas destas crianças ou jovens necessitam verdadeiramente de tratamento médico ou psicológico.

Os alunos com necessidades educativas especiais também necessitam de recursos especiais (escolares e outros), uma vez

que podem estar particularmente em risco de serem tanto agressores como vítimas.

Implementação de um modelo global e abrangente de intervenção

Numa escola é importante que os problemas sejam partilhados e discutidos. A escola deve assumir que está a viver uma crise de violência, toxicodependência, alcoolismo, tabagismo, ou que houve um suicídio entre os seus alunos, ainda que este tenha ocorrido fora da escola (Pereira, 2001). Para a autora, a intervenção deve envolver toda a comunidade educativa (professores, conselho executivo, alunos, funcionários, pais e outras entidades), passa pela definição clara da problemática no projeto educativo da escola e a criação de uma equipa de trabalho que o sistematize.

Apesar da pesquisa sobre a implementação deste tipo de programas ainda não nos fornecer estudos que comprovem claramente o seu sucesso é possível destacar três elementos que a maioria dos investigadores e profissionais considera decisiva numa implementação bem-sucedida.

O primeiro elemento é o comprometimento. Os programas de prevenção, sobretudo os de âmbito global, não podem ser implementados no vácuo. O contexto escolar irá desempenhar um papel fundamental na profundidade, intensidade e abrangência da implementação, principalmente ao nível da gestão da escola que tem de estar empenhada em melhorar o clima da sua instituição e impedir a proliferação das várias formas de violência escolar (Orpinas et al., 1996). Isto porque os gestores escolares têm poder

para reunir recursos, providenciar treino e formação, mobilizar o interesse geral, promover o consenso entre os vários membros da comunidade escolar e clarificar os mecanismos para as necessárias alterações institucionais e estatutárias. O interesse e o comprometimento dos docentes é igualmente essencial, uma vez que estes situam-se na vanguarda da implementação da intervenção.

Tendo em consideração que toda a comunidade escolar está empenhada em desenvolver um clima escolar positivo e a melhorar as aptidões sociais dos alunos, o passo seguinte na implementação da intervenção é reunir uma equipa de elementos que liderará todo o processo.

O segundo elemento é a avaliação da qualidade do clima da escola e dos problemas que o poderão estar a condicionar. Problemas como a violência, a agressividade, o *bullying* e a indisciplina podem advir de muitas e diversas causas, tais como, problemas sociais (e.g. meio sociocultural, marginalidade, existência de gangues), familiares (e.g. famílias disfuncionais, ausência de família), escolares (e.g. fraco envolvimento com o projeto educativo, dificuldades de aprendizagem) e individuais (e.g. distúrbios emocionais, cognitivos e comportamentais).

Tal como descrito num dos componentes de intervenção ao nível da escola, professores e gestores devem apurar os pontos fortes e as áreas a necessitar de melhoramento e intervenção. A avaliação pode incluir questionários aos professores, alunos e pais, assim como *focus groups* e entrevista a elementos-chave.

O terceiro elemento assenta numa implementação cuidadosa e meticulosa do programa. Com base na avaliação realizada, a equipa responsável pela intervenção pode propor à comunidade educativa objetivos gerais e específicos, assim como, um plano de ação com o propósito de atingir esses mesmos objetivos. No processo de implementação poderá ser necessário treino e formação a vários níveis, tal como recursos adicionais.

A avaliação não é apenas importante para identificar os problemas que devemos resolver mas também para examinar se as estratégias selecionadas foram implementadas como previsto (avaliação de processo) e se os resultados esperados estão a ser alcançados (avaliação dos resultados). Análises regulares sobre o que está de facto a funcionar e o que está a falhar providenciarão um feedback precioso no sentido de ajustar e melhorar a intervenção.

Para alterar o etos de uma escola é necessário muito mais do que uma abordagem de efeito imediato, daí que as escolas poderão decidir enfrentar o problema por etapas. Por exemplo, uma escola poderá decidir desenvolver uma estratégia com o objetivo específico de reduzir a agressividade nos recreios (e.g. violência física e verbal, utilização de linguagem desrespeitosa, etc.), o que iria contribuir para uma melhoria generalizada convivialidade e do ambiente escolar.

Para concluir, há que referir que a alteração do clima escolar e a prevenção dos problemas associados é um processo que requer comprometimento, um diagnóstico diligente do problema e uma implementação cuidadosa das estratégias selecionadas. Uma

avaliação contínua dá-nos orientações para ajustar e melhorar a intervenção, substituir estratégias menos eficazes ou adaptá-las a alterações ocorridas no próprio envolvimento escolar.

REFERÊNCIAS

- Caprara, G., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science, 11*, 302-306.
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English Schools. *Aggressive Behavior, 16*(1), 85-97.
- CPSV - Center for the Prevention of School Violence's. (2000). *A vision for safer schools*. Raleigh: Autor.
- Dorsey, J. (2000). *End School Violence*. Obtido em 19 de Junho de 2002, de Institute to End School Violence: <http://www.endschoolviolence.com/strategy/>
- Eyng, A. (2011). Convivência e violência nas escolas: A Dinâmica dos sujeitos e contextos na configuração do bullying. In M. Gisi & R. Ens, *Bullying nas escolas - Estratégias de intervenção e formação de professores* (pp. 97-134). Curitiba: Unijuí.
- Ferreira, A., & Pereira, B. (2001). *Os materiais lúdicos nos recreios e a prevenção do bullying na escola*. Porto: Edições Asa.
- Forgatch, M. (2003). Implementation as a second stage in prevention research. *Prevention & Treatment, 6*(24).
- Gladden, M. (2002). Reducing School Violence: Strengthening student programs and addressing the role of school organizations. *Review of Research in Education, 26*3-299.
- Glew, G., Fan, M., Katon, W., Rivara, F., & Kernic, M. (2005). Bullying, Psychosocial Adjustment and Academic performance in Elementary School. *Archives of Pediatrics & Adolescence Medicine, 159*, 1026-1031.
- Gottfredson, D. (1989). Developing effective organizations to reduce school disorder. In O. Moles, *Strategies to reduce student*

misbehavior (pp. 87-104). Washington DC: Office of Educational Research and Improvement.

- Hein, K. (2004). Preventing aggression in the classroom: A case study of extraordinary teachers (Doctoral Dissertation, University of Georgia).
- Jenkins, R. (1997). School delinquency and the school social bond. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 31*-35.
- Lourenço, L., Pereira, B., Paiva, D., & Gebara, C. (2009). A gestão educacional e o bullying: um estudo em escolas portuguesas. *Interacções, 5*(13), pp. 208-228.
- Martins, M. (2009). Agressão, vitimização e emoções na adolescência. *Interacções*(13), pp. 187-207.
- Matos, M., Simões, C., Gaspar, T., & Negreiros J. (2009). *Violência, bullying e delinquência*. Lisboa: Gráfica Manuel Barbosa & Filhos.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth. *Journal of the American Medical Association, 285*, 2094-2100.
- Neto, A., & Saavedra, L. (2003). *Diga não para o bullying - programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro: Abrapia.
- Orpinas, P., & Horne, A. (2010). Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence. In S. Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage, *Handbook of Bullying in Schools* (pp. 49-60). New York: Routledge.
- Orpinas, P., Horne, A., & Staniszewski, D. (2003). School bullying: Changing the problem by changing the school. *School Psychology Review, 32*, 431-444.
- Orpinas, P., Kelder, S., Murray, N., Fourney, A., Conroy, J., & MsReynolds, L. (1996). Critical issues in implementing a comprehensive violence prevention program for middle schools: Translating theory into practice. *Education and Urban Society, 28*, 456-472.
- Otero, M., & Miranda, J. (2010). A Violência escolar. *Revista Ibero-Americana de Educação, 52*(3), 1-8.

- Pereira, B. (1997). *Estudo e prevenção do bullying no contexto escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, B. (2001). A violência na escola - formas de prevenção. In B. Pereira, & A. Pinto, *A Escola e a criança em risco - intervir para prevenir* (pp. 17-30). Lisboa: Edições ASA.
- Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência em contexto escolar: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, B., Costa, P., Melim, F., & Farenzena, R. (2011). Bullying escolar: Programas de intervenção preventiva. In M. Gisi, & R. Ens, *Bullying nas escolas - Estratégias de intervenção e formação de professores* (pp. 135-156). Curitiba: Unijuí.
- Porter, W., Plog, A., Jens, K., Garrity, C., & Sager, N. (2010). Bully-Proofing Your Elementary School: Creating a caring Community. In S. Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage, *Handbook of Bullying in Schools* (pp. 431-440). New York: Routledge.
- Sherman, L., Gottfredson, D., MacKenzie, D., Eck, J., Reuter, R., & Bushway, S. (1997). *Preventing crime: What works, what doesn't, what's promising*. Washington: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs.
- Smith, P. (2002). *Intimidação por colegas e maneiras de evitá-las*. Brasília: Edições Unesco Brasil.
- Stockard, J., & Mayberry, M. (1992). *Effective educational environments*. Newbury Park: Corwin.
- Ttofi, M., & Farrington, D. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56.
- Vettenburg, N. (2000). Violência nas escolas: uma abordagem centrada na prevenção. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV, 223-247.
- Welsh, W. (2000). The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of political and Social Science*, 567, 88-107.
- World Health Organization. (2002). *World report on violence and health*. Geneve: WHO.