

**Desvio, antissocialidade e medidas disciplinares em escolas TEIP e não-TEIP:
Perceções dos profissionais de ensino**

Vanessa Azevedo¹

Sónia Caridade²

Ana Sani³

Laura M. Nunes⁴

¹ Investigadora doutorada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal), membro integrado do Centro de Investigação em Psicologia da Universidade do Porto (CPUP) e do Observatório Permanente Violência e Crime (OPVC) da Universidade Fernando Pessoa (Portugal). Concluiu o seu doutoramento em Psicologia Aplicada – Unidade de Justiça e Violência da Escola de Psicologia da Universidade do Minho em 2017 e, desde então, tem trabalhado nas questões da vitimologia, percepção de (in)segurança, experiências de vida – em especial as adversas e violentas – em diferentes contextos, entre os quais o escolar. A autora foi investigadora no projeto LookCrim, no âmbito do qual colaborou neste estudo. Autora de vários artigos científicos, em revistas nacionais e internacionais, bem como colaborado com diferentes redes de investigadores no âmbito destas temáticas.

² Doutorada em Psicologia da Justiça em 2009 pela Universidade do Minho (UM). Atualmente é Professora Auxiliar na Escola de Psicologia da Universidade do Minho (EPsi-UM). Desempenha ainda funções de perita forense na Associação de psicologia na EPsi-UM e é membro integrado do Centro de investigação em Psicologia. Entre 2009 e setembro de 2021 exerceu funções como Professora Auxiliar na Universidade Fernando Pessoa (UFP), onde também foi investigadora no Observatório Permanente Violência e Crime (2012-2021). Entre 2020 e 2021 esteve como Investigadora integrada no Centro Interdisciplinar de Estudos de Género (CIEG) do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa. Publicou 68 artigos em revistas especializadas. Possui 56 capítulos de livros e 11 livros. A sua principal linha de investigação situa-se no âmbito da violência nas relações de intimidade (adultas e juvenis), vitimação, violência doméstica e delinquência juvenil.

³ Professora Associada com Habilitação na Universidade Fernando Pessoa. Habilitação em Estudos da Criança; Doutoramento em Psicologia da Justiça na Universidade do Minho (Portugal), após licenciatura em Psicologia e Mestrado em Psicologia da Justiça. Co-coordenadora e investigadora do Observatório Permanente da Violência e da Criminalidade. Investigador corresponsável do Projeto LookCrim. Membro integrado do Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho/Portugal. Membro Especialista da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Desenvolve investigação sobre a violência doméstica (crianças e mães) e a sua ligação ao apoio psicossocial (intervenção psicológica e estruturas de apoio social), à segurança (forças policiais) e ao sistema de justiça (promoção e proteção da criança e justiça criminal). Colabora na formação de técnicos de apoio à vítima, proteção de crianças e em áreas de especialização da psicologia da justiça. Autora de vários trabalhos nacionais e internacionais.

⁴ Doutorada em Ciências Humanas e Sociais, Psicologia - Delinquência em 2010 pela Universidade Fernando Pessoa (Portugal) e a Licenciatura em Psicologia em 2005 pela Universidade Fernando Pessoa. É Professora Associada na Universidade Fernando Pessoa e coordenadora do Observatório Permanente da Violência e da Criminalidade (OPVC). É membro do Conselho Consultivo da Associação Portuguesa de Criminologia na Associação Portuguesa de Criminologia. É membro integrado do Centro JusGov da Universidade do Minho, e membro associado da FP B2s da Universidade Fernando Pessoa. Publicou artigos em revistas, capítulo(s) de livros e livro(s). Desenvolve investigação nas Ciências Sociais, em particular sobre os fenómenos da segurança; crime; violência; prevenção do crime - Crime Prevention Through Environmental Design (CPTED); policiamento e segurança urbana; relação droga-crime e vitimização de populações desviantes.

Resumo

A escola constitui um contexto privilegiado não só para a manifestação dos primeiros comportamentos disruptivos e antissociais, mas também para a seu o controlo e prevenção. Tendo por base a perspectiva dos profissionais de ensino, procura-se analisar e comparar os comportamentos antissociais dos alunos e as medidas disciplinares adotadas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (escolas TEIP) e escolas não-TEIP. Para tanto, participaram neste estudo um total de 134 profissionais de ensino escolar, com idades compreendidas entre os 33 e os 64 anos, maioritariamente do sexo feminino. O absentismo, as incivildades e outros comportamentos antissociais surgiram como sendo mais incidentes em escolas TEIP. Além disso, os profissionais de ensino inseridos em escolas TEIP apresentam uma classificação menos favorável das medidas disciplinares comparativamente com os profissionais que atuam em escolas não-TEIP. O maior envolvimento dos encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem surgiu identificado como fator determinante para o controlo e gestão dos referidos problemas de conduta dos estudantes. As implicações preventivas do estudo em termos de políticas educativas e sociais serão analisadas e debatidas.

Palavras-chave: Comportamentos antissociais, medidas disciplinares, incivildades, escola, TEIP

**Deviance, antisociality and disciplinary measures in TEIP and non-TEIP schools:
Perceptions of teaching professionals**

Abstract

School is a privileged context for the first manifestation of disruptive and antisocial behavior, but also for its control and prevention. Based on the perspective of teaching professionals, our aim is to analyze and compare students' antisocial behavior and the disciplinary measures adopted in Educational Territories of Priority Intervention (TEIP schools) and non-TEIP schools. To this end, a total of 134 school teaching professionals, aged between 33 and 64, mostly female, took part in this study. Absenteeism, incivility and other antisocial behavior appeared to be more prevalent in TEIP schools. In addition, teaching professionals working in TEIP schools rated disciplinary measures less favorably than those working in non-TEIP schools. The greater involvement of parents in the teaching-learning process was identified as a determining factor in controlling and managing these student conduct problems. The preventive implications of the study in terms of educational and social policies will be analyzed and debated.

Keywords: Anti-social behavior, disciplinary measures, incivilities, school, TEIP

Introdução

A escola, enquanto contexto privilegiado para o estabelecimento e meio de consolidação de múltiplas aprendizagens, constitui também um local onde as primeiras manifestações de comportamentos disruptivos e antissociais ocorrem, sendo importante identificá-los para providenciar uma intervenção atempada e precoce. De referir que o aparecimento precoce de problemas de comportamento tem sido identificado como um importante preditor de conduta delinvente na adolescência e idade adulta (Moffit, Caspi, Harrington & Milne, 2002), sobretudo em termos da sua severidade, frequência e duração (Negreiros, 2008). Ainda que os profissionais de ensino desempenhem um papel primordial na sinalização de tais condutas, nem sempre a sua perceção é devidamente considerada nos mais diversos estudos sociológicos que incidem sobre o contexto escolar, os quais focam sobretudo as perceções dos estudantes (e.g., Kõiv, 2014; Way et al., 2007). Uma correta intervenção nos mais diversos problemas desencadeados em contexto escolar requer que se adote uma abordagem holística e sistémica, contemplando-se quer os jovens, quer os agentes educativos, munindo-os de recursos e mecanismos que possibilitem não só uma identificação precoce das situações de risco, mas também a sua correta sinalização.

A escola contemporânea enfrenta vários e difíceis desafios. Entre os múltiplos desafios que ali se colocam, destacam-se os problemas de fracasso/insucesso escolar, o desinteresse/desmotivação pelas atividades escolares, aos quais acrescem outros problemas de comportamento, violência e indisciplina (Radliff et al., 2012) que impactam negativamente o processo de ensino-aprendizagem. Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) surgiram em 1996, como uma importante medida de política educativa para fazer face ao insucesso escolar e prevenir o abandono precoce dos jovens inseridos em escolas de zonas geográficas pautadas por vulnerabilidades sociais, culturais, económicas e familiares. Assente em critérios de prioridade e numa política de discriminação positiva, esta medida procura combater problemas de exclusão social e escolar em crianças e jovens em situação de risco identificado, mediante a criação de condições de igualdade de oportunidades, priorizando para o efeito o estabelecimento de relações de parceria com outras entidades presentes nas comunidades territoriais (Barbieri, 2003). As escolas que integrem esta medida – escolas TEIP – devem, deste modo, incluir no seu projeto educativo um conjunto diversificado de medidas e ações de intervenção, a implementar em meio escolar e na comunidade envolvente, que devem incidir de forma mais particular na promoção da qualidade do percurso e desempenho

escolar dos alunos, na redução das taxas de incidência do abandono e insucesso escolares, na promoção da transição da escola para a vida social e, ainda, no papel interventivo da escola como agente educativo e cultural central nos territórios envolventes (conforme despacho normativo n.º 55/2008). A presente medida destaca, ainda, a preponderância que a escola possui, seja na promoção do sucesso educativo dos alunos (condição fundamental para se alcançar a equidade social), seja no incremento do processo de desenvolvimento comunitário. Compete, assim, à escola a identificação, gestão e prevenção das mais diversas manifestações de comportamentos disruptivos e antissociais que ali ocorrem, (Caridade et al., 2015, Carvalho et al., 2017; Nunes et al., 2017) suscetíveis de impactar o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

A análise do desvio e antissocialidade em crianças e jovens tem sido alvo de diversos estudos científicos, sobretudo no contexto internacional, reunindo considerável e amplo conhecimento científico neste domínio (Braga & Gonçalves, 2013). Não obstante a pluralidade de conceptualizações teóricas, no presente estudo e tendo por base uma abordagem sociológica, adotaremos uma conceptualização de maior amplitude sobre o comportamento disruptivo e antissocial em meio escolar enquanto manifestações comportamentais com carácter perturbador ou delinquente (Reaves et al., 2018), considerando ainda o absentismo e as incividades ocorridas naquele contexto.

Efetivamente, a investigação conduzida em meio escolar comprova que a violência e indisciplina surgem como importantes alterações comportamentais suscetíveis de contribuir para a rutura do vínculo social por meio do uso da força e agressão (Nunes et al., 2015), uso de drogas (Nunes et al., 2017; Radliff et al., 2012), comportamentos antissociais e incividades ocorridas no contexto escolar (Caridade et al., 2019; Dufur et al., 2015; Nunes et al., 2017) ou no espaço envolvente das escolas ou mesmo absentismo (Nunes et al., 2017). A título exemplificativo num estudo português, em que se procurou auscultar a perceção de profissionais de ensino, os mesmos classificaram o comportamento dos alunos em contexto escolar de forma desfavorável, identificando várias condutas disruptivas e antissociais: desrespeito entre estudantes (63.6%), desrespeito generalizado (55.2%), manifestação de comportamento agressivo (53.7%) desrespeito pelos professores (48.1%), consumo de drogas/tabaco (29.9%). Neste estudo, os profissionais de ensino identificaram ainda a ocorrência de várias incividades (e.g., 82.2% referiram linguagem imprópria; 72.5% perturbação do funcionamento escolar e o absentismo escolar (14.3%)). Num outro estudo (Caridade et al., 2019), em que se procurou a caracterização do estilo de vida dos jovens e dos seus eventuais

comportamentos desviantes e delinquentes, os participantes assumiram já ter adotado diferentes condutas desviantes e delinquentes ou mesmo criminais (e.g., agressões para com colegas, professores e funcionários, causar dano intencional em objetos de outros, estar envolvidos em grupos de pares desviantes, invadir propriedades privadas, participar em furtos e em tráfico de droga), algo que foi mais assumido por rapazes.

Objetivos

Dada a escassez de dados empíricos em Portugal sobre estas temáticas, este estudo pretende aprofundar o conhecimento, na perspetiva dos profissionais de ensino, sobre os comportamentos disruptivos e antissociais dos alunos e as medidas disciplinares em escolas TEIP e escolas não-TEIP. Mais especificamente, pretendemos investigar dois objetivos:

- i) descrever as perceções dos profissionais (i.e. professores e não-professores) relativamente ao absentismo, às incivildades, aos comportamentos disruptivos e antissociais e às medidas disciplinares num conjunto de escolas portuguesas;
- ii) comparar a extensão e práticas educativas das escolas TEIP e não-TEIP no que concerne ao às perceções dos profissionais sobre o absentismo, as incivildades, os comportamentos disruptivos e antissociais e as medidas disciplinares.

Método

Participantes

Este estudo envolveu 134 profissionais de ensino escolar, com idades compreendidas entre os 33 e os 64 anos ($M = 50.00$, $DP = 7.48$). Relativamente ao sexo, verificou-se que 77.6% ($n = 104$) eram mulheres, 19.4% ($n = 26$) eram homens e 3.0% ($n = 4$) não respondeu a esta questão. Quanto ao estado civil, a maioria era casada/em união de facto (69.4%, $n = 93$), 15.7% ($n = 21$) era divorciado/separado, 13.4% ($n = 18$) era solteiro, 0.7% ($n = 1$) era viúvo e 0.7% ($n = 1$) não respondeu. Nas habilitações literárias, prevaleceu o ensino superior (82.8%, $n = 111$), seguido do ensino básico (8.9%, $n = 12$) e do ensino secundário (8.2%, $n = 11$).

No que concerne às funções exercidas na escola, 82.1% ($n = 110$) dos profissionais correspondiam a professores, os/as assistentes operacionais representavam 16.3% ($n =$

22), um/a participante (0.7%) exercia funções de técnico/a superior e outro/a participante não respondeu (0.7%). Quando questionados sobre o tempo de serviço naquela escola, 32.8% ($n = 44$) respondeu “mais de 19 anos”, 30.6% ($n = 41$) “menos de cinco anos”, 14.9% ($n = 20$) “entre 10 e 14 anos”, 11.9% ($n = 16$) “entre 5 a 9 anos”, 7.5% ($n = 10$) “entre 15 e 19 anos” e 2.2% ($n = 3$) não respondeu.

Dos 134 profissionais inquiridos, 53.7% ($n = 72$) exerciam funções em escolas TEIP. Quando se compararam os profissionais inseridos em escolas TEIP e não-TEIP, verificou-se não existirem diferenças ao nível:

- do género - $X^2(1) = 0.537, p = .54$;
- estado civil, $X^2(2) = 0.39, p = .821$;
- tempo de serviço, $X^2(2) = 5.14, p = .077$.

Não obstante, registaram-se diferenças nas habilitações literárias:

- $X^2(2) = 12.79, p = .002$, sendo que as escolas TEIP apresentaram um número superior de participantes com ensino superior (93.1% vs. 71.0% nas escolas não-TEIP);
- Bem como nas funções, $X^2(1) = 10.78, p = .001$, sendo que as escolas TEIP apresentaram uma percentagem superior de professores do que as escolas não-TEIP, respetivamente 93.1% e 71.7%;
- Também no que concerne à idade se verificaram diferenças significativas, $t(130) = 3.38, p < .001$, sendo que os profissionais das escolas TEIP tendem a ser mais novos ($M = 48.07, DP = 7.97$) do que os das escolas não-TEIP ($M = 52.32, DP = 6.15$).

Instrumento

Os dados foram recolhidos através do questionário *Diagnóstico do Meio Escolar / Questionário para Profissionais (informação omitida)*, desenvolvido especificamente para a comunidade escolar portuguesa, tendo sido já utilizado em diversos estudos (*informação omitida*). O questionário é constituído por seis partes:

- i) informação sociodemográfica;
- ii) informação relativa ao profissional;
- iii) informação relativa ao centro educativo/divisão escolar;
- iv) informação sobre os meios escolar e envolvente;
- v) informação sobre a dinâmica de funcionamento interno/externo da escola;

vi) vi) informação sobre características/comportamento dos alunos da escola.

O presente estudo concentra-se em variáveis avaliadas na primeira, segunda, terceira, quinta e sexta partes, que serão de seguida descritas em detalhe.

A caracterização sociodemográfica dos participantes foi realizada através das partes i, ii e iii, que permitiram a recolha de informação sobre sexo, idade, estado civil, formação profissional/escolaridade, funções, tempo de serviço nesta escola, código da divisão/agrupamento escolar, código da escola, número de alunos e localidade da escola.

No que concerne ao absentismo, os profissionais foram questionados como avaliavam o absentismo escolar na escola, respondendo através de uma escala de Likert de cinco pontos, oscilando entre 1 (*muito baixo*) e 5 (*muito elevado*). Relativamente às incivildades foi apresentada uma lista de quatro comportamentos (i.e., *dispersar/atirar lixo pela escola; destruir/danificar equipamentos; perturbar o funcionamento escolar; e utilizar linguagem imprópria*), sendo-lhes solicitado que assinalassem os mais frequentemente observáveis entre os alunos da escola. Quanto aos principais comportamentos disruptivos e antissociais, foi igualmente apresentada uma lista contendo sete opções (i.e., *desrespeito generalizado, desrespeito pelos professores, desrespeito pelos funcionários, desrespeito entre alunos, manifestação de comportamentos agressivos, consumo de tabaco/drogas, e consumo de álcool*), nos quais se pedia que assinalassem os principais comportamentos dos alunos na escola. Por fim, sobre as medidas disciplinares foram recolhidos três indicadores distintos. Inicialmente, era solicitado aos profissionais que classificassem o sistema de medidas disciplinares adotado na escola, tendo como opção de resposta uma escala de Likert de 5 pontos, oscilando entre 1 (*muito mau*) e 5 (*muito bom*), bem como as justificações das suas respostas. De seguida, de uma lista de sete opções (i.e., *tornar o sistema disciplinar mais rigoroso, promover o envolvimento dos pais dos alunos, criar equipas multidisciplinares, aumentar a vigilância no recreio, reduzir o número de alunos por turma/escola, aumentar o número de profissionais de ensino, e criar horários diferenciados para o tempo de recreio, atendendo à faixa etária da turma*) era-lhes solicitado que seleccionassem as que consideravam que poderiam melhorar o sistema disciplinar da escola. Finalmente, de uma lista constituída por cinco áreas científicas (i.e., *Psicologia, Criminologia, Sociologia, Serviço Social, e Enfermagem*) era-lhes igualmente solicitado que seleccionassem as que consideravam pertinentes para melhorar o sistema disciplinar da escola.

Procedimentos

Após a aprovação pela Comissão de Ética e a obtenção da autorização do Ministério da Educação, o estudo foi apresentado aos/às Diretores/as de Agrupamento, solicitando a sua colaboração na divulgação do estudo junto dos seus colaboradores docentes e não-docentes. A recolha foi efetuada nos anos letivos de 2017/18 e 2018/19, através do preenchimento do questionário em formato on-line ou em formato papel e lápis.

O preenchimento do questionário requer 15 a 20 minutos e foi precedido por um breve preâmbulo de apresentação do estudo e das condições de participação (e.g., anonimato, confidencialidade), sendo de seguida recolhido o consentimento informado.

No presente estudo, para garantir alguma homogeneidade contextual (e.g., social, económico, político), apenas foram analisadas escolas pertencentes ao distrito do Porto.

A identificação das escolas TEIP e não-TEIP foi realizada à posteriori, com base no código do agrupamento, através da informação disponibilizada pela Direção-Geral da Educação (2021).

Análise estatística

Previamente à realização das análises estatísticas referentes aos objetivos procedeu-se à recodificação de algumas variáveis, nomeadamente o absentismo e a classificação do sistema de medidas disciplinares, sendo que as escalas originais de 5 pontos foram transformadas em escalas de 3 pontos:

- um referente a um posicionamento negativo;
- um referente a posicionamento intermédio;
- Um referente a um posicionamento positivo.

Além disso, foram criadas ainda duas variáveis – o total de incivilidades e o total de comportamentos problemáticos - a partir do somatório de ocorrências, respetivamente, nas listas de incivilidades e comportamentos problemáticos.

A caracterização sociodemográfica e o primeiro objetivo foram analisados através de estatística descritiva, nomeadamente frequências absolutas e relativas. No que concerne ao segundo objetivo, procedeu-se à realização de análise estatística inferencial, nomeadamente testes de Qui-Quadrado para as variáveis nominais e testes de diferenças para as variáveis intervalares (i.e., total de incivilidades e de comportamentos problemáticos).

A análise estatística foi realizada com recurso ao software IBM Statistical Package for Social Sciences (IBM SPSS for Windows, version 27, IBM Corp, Armonk, NY, USA).

Resultados

Absentismo

Como se pode observar na Tabela 1, no que concerne ao absentismo, a categoria modal determinou-o “reduzido” (38.1%, $n = 51$). Há uma associação significativa entre o absentismo e as escolas TEIP e não-TEIP, $\chi^2(2) = 29.82, p < .001$, sendo que nas escolas TEIP a perceção de que o absentismo era elevado apresentou-se muito superior (47.2% vs. 6.5%, respetivamente).

[Inserir Tabela 1]

Incivilidades

No que concerne às incivilidades, mais de 80% dos profissionais assinalou a presença da utilização de linguagem imprópria, sendo que a incivilidade menos frequentemente relatada foi a destruição/dano de equipamentos. Quando se comparam escolas TEIP e não-TEIP, verifica-se que nas primeiras a ocorrência de incivilidades apresenta-se sempre como superior. Os testes de associação revelaram associações significativas entre o tipo de escola e a destruição/dano de equipamentos, $\chi^2(1) = 12.57, p < .001$, e a utilização de linguagem imprópria, $\chi^2(1) = 10.33, p < .001$, sendo que em ambos os casos as incivilidades foram mais prevalentes nas escolas TEIP.

Quanto ao total de incivilidades, verificou-se que oscilaram entre 0 e 4, sendo a média de 2.58 ($DP = 1.15$). Observaram-se diferenças significativas entre escolas TEIP e não-TEIP ao nível do total de incivilidades, $t(132) = -3.98, p < .001$, sendo que o número médio de incivilidades assinaladas nas escolas TEIP é superior às escolas não-TEIP, respetivamente 2.93 ($DP = 1.05$) vs. 2.18 ($DP = 1.14$).

Comportamentos disruptivos e antissociais

De um modo global, o desrespeito entre alunos foi o comportamento disruptivo mais reportado pelos profissionais, enquanto o consumo de álcool foi o menos assinalado. Comparando escolas TEIP e não-TEIP, nos comportamentos disruptivos e antissociais, verificou-se a existência de associações significativas entre o tipo de escola e o desrespeito generalizado:

- desrespeito pelos funcionários - $X^2(1) = 15.51, p < .001, ;$
- manifestação de comportamentos agressivos - $X^2(1) = 6.97, p = 0.008;$
- consumo de tabaco/drogas, $X^2(1) = 11.03, p < .001 ; X^2(1) = 20.31, p < .001;$
- consumo de álcool - $X^2(1) = 5.90, p = .015.$

Sendo que os comportamentos foram relatados como particularmente prevalentes pelos profissionais das escolas TEIP (cf. Tabela 1).

A média de comportamentos disruptivos e antissociais assinalados foi de 3.32 ($DP = 2.10, \text{mín.} = 0, \text{máx.} = 7$). Verificaram-se diferenças significativas no total de comportamentos disruptivos e antissociais assinalados por profissionais de escolas TEIP e não-TEIP, $t(132) = - 6.52, p < .001$, nomeadamente os profissionais das escolas TEIP assinalam quase o dobro dos comportamentos disruptivos e antissociais ($M = 4.28, DP = 1.93$) do que os profissionais das escolas não-TEIP ($M = 2.21, DP = 1.71$).

Medidas disciplinares

Quando questionados sobre como avaliavam o sistema de medidas disciplinares implementado na escola, 42.5% ($n = 57$) classificaram-no como bom, 42.5% ($n = 57$) como razoável, 11.9% ($n = 16$) como mau e 3.0% ($n = 4$) não respondeu à questão. Entre os participantes que classificaram o sistema de medidas disciplinares como mau, 94.1% justificou a sua resposta com a falta de rigor/medidas benevolentes, 64.7% com a atuação demorada e 35.3% com a falta de critérios na aplicação de medidas. Já nos profissionais que classificaram como bom o sistema de medidas disciplinares, justificaram a sua resposta salientando que as medidas eram adequadas aos comportamentos demonstrados (77.6%, $n = 45$), atuação imediata (75.9%, $n = 44$) e medidas aplicadas com eficácia (53.4%). Há uma associação significativa entre o tipo de escola e a classificação do sistema das medidas disciplinares, $X^2(2) = 8.03, p = .018$, sendo a maioria dos profissionais das escolas TEIP o classifica como razoável (54.4% vs. 32.3%), enquanto a maioria dos profissionais nas escolas não-TEIP o classifica como bom (56.5% vs. 32.4%).

Globalmente, a medida mais sugerida para melhorar o sistema disciplinar da escola foi a promoção do envolvimento dos encarregados de educação, enquanto a criação de horários de recreio diferenciados, em função da faixa etária da turma, foi a menos sugerida. Apenas se verificaram associações significativas entre o tipo de escola e a redução de alunos por turma/escola, $X^2(1) = 10.42, p = .001$, e a criação de horários

diferenciados para o tempo de recreio, atendendo à faixa etária da turma, $X^2(1) = 20.59$, $p < .001$, sendo que as escolas TEIP apresentaram valores superiores (cf. Tabela 1).

Por fim, quando questionados sobre as áreas que poderiam contribuir para a melhoria do sistema disciplinar, a “Psicologia” foi a área mais selecionada quer globalmente, quer nas escolas TEIP e nas escolas não-TEIP. Verificou-se uma associação significativa entre o tipo de escola e a área “Criminologia”, $X^2(1) = 15.18$, $p < .001$, sendo particularmente referida pelos profissionais das escolas TEIP (cf. Tabela 1).

Discussão

As escolas TEIP surgiram em Portugal nos anos 90 do séc. XX, em resposta a necessidades de zonas geográficas particularmente vulneráveis a diversos níveis (i.e., social, cultural, económica e familiar), tendo como principais objetivos combater o insucesso escolar e prevenir o abandono. Neste estudo, comparamos as perceções de profissionais de ensino de escolas TEIP e não TEIP sobre os comportamentos disruptivos e antissociais dos estudantes, bem como acerca do sistema de medidas disciplinares aplicado, tendo-se registado diferenças significativas.

Um primeiro resultado sobre o qual importa refletir é o nível de absentismo dos alunos, tendo sido assinalado como particularmente problemático pelos profissionais das escolas TEIP. Segundo Kearney et al. (2020), o absentismo, a curto-prazo, impacta negativamente na performance e rendimento académico, nas competências de leitura e raciocínio matemático, nas competências de literacia, na retenção e no abandono escolar. Além disso, parece também representar um problema de saúde pública, na medida em que parece estar associado a problemas psicológicos, isolamento social, problemas comportamentais de externalização e internalização e envolvimento com o sistema de justiça juvenil, bem como consequências a longo-prazo a nível psiquiátrico, ocupacional, marital e económico. Considerando que um dos objetivos centrais da implementação das escolas TEIP se prende com a redução do abandono escolar, esta perceção negativa sobre o absentismo poderá ser considerada como uma *red flag* a atentar enquanto potencial alvo de intervenção.

Também as incivildades se revelaram como sendo mais prevalentes nas escolas TEIP comparativamente às não-TEIP, sobretudo a utilização de linguagem imprópria e a destruição/dano de equipamentos. Concomitantemente, os comportamentos disruptivos e profissionais foram reportados com mais frequência nas escolas TEIP, incluindo desrespeito generalizado, manifestação de comportamentos agressivos e consumos (i.e.,

tabaco, droga e/ou álcool). Estes resultados podem ser encarados em duas perspetivas distintas: se é verdade que, por um lado, validam a aplicação da medida interventiva TEIP, por outro parecem ser indicadores de permanência das assimetrias e dos fatores risco pré-existentes, diferenciando-as das escolas não-TEIP. Tal como sugerido por diversos autores (e.g., Caridade et al., 2015, Carvalho et al., 2017; Nunes et al., 2017; Sousa-Ferreira et al., 2014), a escola parece funcionar desta forma como um agente de identificação das manifestações de incivildades e de comportamentos disruptivos e antissociais, que poderão interferir não só com o processo ensino-aprendizagem, mas também com o desenvolvimento pessoal e social das crianças. Para além do impacto a curto-prazo, os problemas de comportamento parecem também constituir um preditor importante de conduta delinvente a médio e longo-prazo (Moffit et al., 2002). Na verdade, tal como preconizado no Despacho Normativo n.º 55/2008, as escolas TEIP devem desempenhar um papel interventivo como agente educativo e cultural central nos territórios envolventes, afetando não só os seus intervenientes diretos, mas também a comunidade envolvente.

Considerando que o uso da força e agressão (Nunes et al., 2015), o uso de drogas (Nunes et al., 2017; Radliff et al., 2012), os comportamentos antissociais e incivildades ocorridas em contexto escolar (Caridade et al., 2019; Dufur et al., 2015; Nunes et al., 2017) ou mesmo o absentismo (Nunes et al., 2017) são sintomáticos de manifestações de violência e indisciplina que, por sua vez, contribuem para a rutura do vínculo social, afigura-se essencial perceber de que modo as escolas implementam e lidam com as medidas disciplinares. Uma vez mais, os cenários de escolas TEIP e não-TEIP parecem diferenciar-se, sendo que nas últimas os profissionais de ensino manifestaram perceções mais favoráveis. Entre os motivos para a insatisfação em relação às escolas TEIP salientaram-se a falta de rigor/medidas benevolentes e a atuação tardia. Ora, os princípios e estudos no âmbito da Psicologia da Aprendizagem sugerem que as punições serão tanto mais eficazes quanto forem contingentes à ação a punir, forem apropriadas às ações a punir (e não serem implementados de forma gradual), forem consistentes e forem apresentados comportamentos alternativos adequados (Mazur, 2002). Quando foram questionados sobre as estratégias para melhorar o sistema disciplinar, a promoção do envolvimento parental foi a mais referida, tanto em escolas TEIP como em escolas não-TEIP. Num outro estudo sobre envolvimento parental e problemas comportamentais dos estudantes, Caridade et al. (2020) concluíram que as duas variáveis estavam associadas e que 80% dos profissionais de ensino que classificaram o comportamento dos alunos como

fraco, também avaliaram de forma desfavorável o envolvimento parental. A literatura internacional tem vindo a documentar a relevância do envolvimento parental na vida escolar, embora também reconheça que existam algumas barreiras relativamente ao mesmo, postulando a adoção de um modelo de parceria (Đurišić & Bunijevac, 2017).

Este modelo desenvolvido por Hornby (2011) considera que os professores são peritos em educação, enquanto os encarregados de educação são peritos nos seus próprios filhos. Neste sentido, pretende-se estabelecer uma parceria, baseada na partilha do *expertise* e do controlo, que se traduz em respeito mútuo, no comprometimento a longo-prazo com um conjunto de atividades e na partilha de responsabilidades no planeamento e tomada de decisão. O valor imperativo neste modelo é a confiança entre professores e encarregados de educação, tendo sempre em vista o superior interesse do estudante. Por fim, outro dado curioso que importa analisar prende-se com as áreas que poderiam ser envolvidas na melhoria do sistema disciplinar, com especial destaque para a Psicologia e para a Criminologia nas escolas TEIP.

Na verdade, embora o psicólogo escolar seja já um profissional devidamente enquadrado no ambiente escolar, sendo-lhe atribuído um papel crucial na promoção da educação, saúde e bem-estar, emprego e equidade social (Direção-Geral de Educação, 2018), dado o exíguo número de psicólogos/as nas escolas e o seu perfil formativo, a atuação em problemas comportamentais de internalização e externalização, em problemáticas familiares e em condutas disruptivas e antissociais, carece ainda de alguma atenção e, possivelmente, de uma resposta reformulada e reforçada.

Já a Criminologia apenas recentemente foi reconhecida enquanto profissão em Portugal (Decreto lei 70/2019), estando pouco disseminada em contexto nacional e, pese embora, esteja prevista a sua atuação em instituições de ensino, não integra ainda, pelo menos de forma generalizada, as equipas multidisciplinares das escolas. Considerando a preponderância do comportamento disruptivo e antissocial nas escolas TEIP, aliada às vulnerabilidades social, cultural, económica e familiar daqueles contextos geográficos, parece razoável diversificar o núcleo das equipas disciplinares, capacitando-as para intervirem enquanto dissuasoras do desvio e da delinquência juvenil.

No que concerne às implicações práticas, importa elencar a importância de atuar nos diferentes níveis do modelo ecológico (Bronfenbrenner, 2005), o que aliás parece estar já subjacente ao Programa TEIP. Neste sentido, problemáticas como o absentismo, as incivildades ou os comportamentos disruptivos e antissociais apenas poderão ser efetivamente abordadas se os planos de intervenção não se circunscreverem aos

estudantes, mas englobarem também a escola, a família e a comunidade em que estes agentes se inserem, através de abordagens holísticas e sistémicas.

Atendendo aos resultados, parece ser particularmente relevante estreitar a relação na tríade “encarregados de educação-profissionais de ensino-estudantes”, copromovendo a comunicação de realidades, a partilha de responsabilidades e dos processos de tomada de decisão, ao invés de cada elemento funcionar de forma isolada e independente. Neste sentido, o recurso a plataformas online para alcançar os pais e promover a sua proatividade na vida escolar dos seus filhos deve ser considerado e potenciado (e.g., webinars e fóruns de discussão, criação de redes de suporte parental).

Outra implicação que parece premente passa pela inclusão e/ou reforço de outras áreas de atuação – como a Psicologia e a Criminologia – em ambiente escolar para que possam, de forma articulada, apostar na implementação de estratégias de prevenção precoce do comportamento disruptivo e antissocial enquanto caminho mais promissor para a prevenção da criminalidade na idade adulta.

A adoção de uma perspetiva inclusiva de todos os estudantes, reconhecendo as suas individualidades, requer a intrusão e cruzamento de áreas do saber que permitam compreender cada indivíduo ao longo do seu processo de desenvolvimento. Partindo do pressuposto que a escola é um contexto privilegiado para múltiplas aprendizagens, quer formais, quer informais, a aposta em estratégias de prevenção primária, secundária e terciária deverá assumir um papel central nos projetos educativos. Apesar da originalidade do estudo e dos resultados obtidos, esta investigação não está isenta de limitações, que urgem identificar e analisar.

Em primeiro lugar, importa considerar que a população escolar em estudo se restringiu ao município do Porto, o que implicará alguns cuidados na generalização destes resultados para outros municípios. A opção pela análise de um único município foi intencional, a fim de tentar uniformizar algumas variáveis contextuais amplamente diferenciadoras de territórios geográficos; não obstante, sugerimos que um estudo futuro deverá contemplar uma maior abrangência de municípios a nível nacional. Uma segunda limitação prende-se com a utilização de uma amostra de conveniência, em que os professores poderão estar sobrerrepresentados. Neste sentido, estudos futuros poderão reforçar a participação de outros profissionais do ambiente escolar, bem como recolher, em simultâneo, informação sobre estes indicadores junto dos encarregados de educação e dos próprios alunos.

Por fim, uma outra limitação remete para a fonte de dados, nomeadamente o recurso a questionários de autorrelato. A fim de aprofundar as diferenças entre escolas TEIP e escolas não-TEIP, poderia ser interessante analisar registos oficiais, tais como registo de assiduidade dos alunos, registo de participações e processos disciplinares encetados.

Referências

- Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de ‘perfis de território’. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 43-75.
- Braga, T., & Gonçalves, R. J. A. C. (2013). Delinquência juvenil: Da caracterização à intervenção [Juvenile delinquency: From characterization to intervention]. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 4(1), 95–116. Retirado de <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/93/88>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Caridade, S., Dinis, M. A. P., Sani, A., Nunes, L. M., & Azevedo, V. (2020). School personnel perception of parental involvement and students’ behavior problems: Practical implications. *Education and Urban Society*. doi:10.1177/0013124520950335
- Caridade, S., Martins, A. C., & Nunes, L. (2019). Estilo de vida dos jovens e comportamentos desviantes e delinquentes: Vivências familiares, escolares e individuais. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, 5(1), 52-73. doi:10.31211/rpics.2019.5.1.101
- Caridade, S., Nunes, L., & Sani, A. (2015). School diagnostic: Perceptions of educational professionals. *Psychology, Community & Health*, 4(2), 75-85. doi: 10.5964/pch.v4i2.120
- Caridade, S., Nunes, L., Sani, A., Gonçalves, M. J., Oliveira, Rodrigues, C., & Xavier, M. (2019). Análise do meio escolar na perspetiva dos agentes educativos: características, dinâmicas e condutas. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 19, 67-89. Disponível em: http://www.uceditora.ucp.pt/site/custom/template/ucptpl_uce.asp?sspageID=1281&lang=1
- Carvalho, M., Alão, P., & Magalhães, J. (2017). Da indisciplina ao clima de escola: a voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 17, 42–60.
- Direção-Geral da Educação (2018). *As orientações para o trabalho em psicologia educativa nas escolas*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/orientacoes_para_o_trabalho_em_psicologia_educativa_nas_escolas.pdf
- Direção-Geral da Educação (2021). *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/teip>

- Dufur, M. J., Hoffmann, J. P., Braudt, D., Parcel, T. L., & Spence, K. R. (2015). Examining the effects of family and school social capital on delinquent behavior. *Deviant Behavior*, 36(7), 511–526. doi: 10.1080/01639625.2014.944069
- Đuriši, M. & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as a important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school family partnerships*. New York: Springer.
- Kearney, C. A., Heyne, D. & González, C. (2020). School attendance and problematic school absenteeism in youth. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-3. doi: 10.3389/fpsyg.2020.602242
- Kõiv, K. (2014). Comparison and connections between school climate, school safety and adolescents' antisocial behavior across three types of schools. *Socialinis Ugdymas*, 38, 160–170.
- Mazur, J. E. (2005). *Learning and behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Negreiros, J. (2008). *Delinquência juvenis – Trajectórias, intervenção e prevenção*. Porto: Livpsic, Legis Editora.
- Nunes, L. M., Beça, S., & Dinis, M. A. P. (2017). Drug abuse and trafficking in universities: An emerging social phenomenon. In J. A. Jaworski (Ed.), *Advances in Sociology Research*, Vol. 23 (pp. 179-191). New York: Nova Science Publishers.
- Nunes, L. M., Caridade, S. & Sani, A. (2015). School evaluation – An exploratory study. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 141-158. doi:10.5964/pch.v4i2.120
- Nunes, L., Caridade, S., & Sani, A. (2018). A escola em análise entre 2006 e 2016: Das questões de (in)disciplina, transgressão e violência. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 18, 9-31. Disponível em: http://www.uceditora.ucp.pt/site/custom/template/ucptpl_uce.asp?SSPAGEID=1165&lang=1&artigoID=1708
- Nunes, L., Caridade, S., & Sani, A. (2018). Diagnóstico do meio escolar: avaliar para intervir. In A. Sani & S. Caridade (Coords), *Violência, agressão e vitimação: Práticas para a intervenção*, 2.^a ed. (pp. 337-348). Coimbra: Almedina.
- Nunes, L., Caridade, S., & Sani, A. I. (2018). Incivilities and delinquency in schools: An analysis of a social phenomenon. In J. A. Jaworaski (Ed.), *Advances in Sociology Research* (pp.193-208). New York: Nova Science Publishers.

- Radliff, K.M., Wheaton, J.E., Robinson, K., & Morris, J. (2012). Illuminating the relationship between bullying and substance use among middle and high school youth. *Addictive Behavior, 37*, 569–572.
- Reaves, S., McMahon, S., Du_y, S., & Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behaviour. *Aggression Violent Behavior, 39*, 100–108.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology, 40*, 194–213.

Tabela 1. Estatística descritiva das variáveis em análise

Variáveis em análise	Dados globais % (n)	Escolas TEIP % (n)	Escolas não- TEIP % (n)
Absentismo			
Reduzido	38.1 (51)	22.2 (16)	56.5
Médio	29.9 (40)	30.6 (22)	(35)
Elevado	28.4 (38)	47.2 (34)	29.0
Não responde	3.7 (5)	0	(18)
			6.5 (4)
			8.1 (5)
Incivildades			
Dispersar/deitar lixo na escola	59.1 (78)	62.5 (45)	55.0
Destruir/danificar equipamentos	41.7 (55)	55.6 (40)	(27)
Perturbar o funcionamento escolar	79.5 (105)	83.3 (60)	25.0
Utilização de linguagem imprópria	81.8 (108)	91.7 (66)	(15)
			75.0
			(45)
			70.0
			(42)
Comportamentos problemáticos			
Desrespeito generalizado	63.2 (79)	77.8 (56)	43.4
Desrespeito pelos professores	56.8 (71)	63.9 (46)	(23)
Desrespeito pelos funcionários	55.2 (69)	65.3 (47)	47.2
Desrespeito entre alunos	70.4 (88)	76.4 (55)	(25)
Manifestação de comportamentos agressivos	67.2 (84)	79.2 (57)	41.5
Consumo de tabaco/drogas	31.2 (39)	47.2 (34)	(22)
Consumo de álcool	12.0 (15)	18.1 (13)	62.3
			(33)
			50.9
			(27)

			9.4 (5)
			3.8 (2)
Medidas para melhorar o sistema disciplinar			
Tornar o sistema disciplinar mais rigoroso	56.8 (75)	62.5 (45)	50.0
Promover o envolvimento dos encarregados de educação	64.4 (85)	68.1 (49)	(30)
			60.0
Criar equipas multidisciplinares	41.7 (55)	41.7 (30)	(36)
Aumentar a vigilância no recreio	56.8 (75)	62.5 (45)	
Reduzir o número de alunos por turma/escola	55.3 (73)	68.1 (49)	41.7
Aumentar o número de profissionais de ensino	53.0 (70)	56.9 (41)	(25)
Criar horários diferenciados para o tempo de recreio, atendendo à faixa etária da turma	31.8 (42)	48.6 (35)	50.0
			(30)
			40.0
			(24)
			48.3
			(29)
			11.7 (7)
Áreas pertinentes para melhorar o sistema disciplinar			
	86.6 (116)	87.5 (63)	85.5
Psicologia	31.3 (42)	45.8 (33)	(53)
Criminologia	51.5 (69)	50.0 (36)	14.5 (9)
Sociologia	80.6 (108)	81.9 (59)	53.2
Serviço Social	61.2 (82)	62.5 (45)	(33)
Enfermagem			79.0
			(49)
			59.7
			(37)