

Capítulo 10

Avaliação dos espaços escolares por alunos do ensino básico

Diversidade de vivências e de apreciações

Teresa Seabra e Adriana Albuquerque

Introdução

A escola tem sido tradicionalmente pensada, no campo da sociologia da educação, como uma instituição cujo planeamento e ordenamento espaço-temporal é pautado pelo controlo e reprodução social e normativa (Holloway e Valentine, 2000) e, sob esta perspetiva, a inquirição das crianças e dos jovens acerca das preferências e significados atribuídos aos seus contextos escolares carece de sentido, por estamos perante alunos padronizados, subjugados às lógicas de dominação dos adultos. Como assinala Derouet- Besson (1998), a definição das políticas de arquitetura e de planeamento escolares não equacionaram, durante muito tempo, a pertinência de ouvir a “voz dos alunos”, nem mesmo a dos seus familiares, alegando o desencontro temporal entre o plano e o usufruto do espaço arquitetado. Estas abordagens raramente abrem espaço à inquirição dos alunos como *stakeholders*, i.e., como parte interessada com capacidade de pensar e expressar o que consideram melhor para o espaço escolar que habitam.

Tal visão redutora da escola e das crianças e jovens foi sendo posta em causa à medida que se afirmava a sociologia da infância e os estudos iam revelando que as crianças valorizam o espaço escolar tanto quanto o familiar ou o comunitário, identificando a escola como o *locus* central de produção de sociabilidades, particularmente os alunos inseridos em meios sociais mais desfavorecidos (Lynch, 1977; Lopes, 1997; Quaresma e Lopes, 2011). Por um lado, este quadro de aproximação da escola a outras esferas espaço-temporais do *life-world* das crianças vai tornando relevante o estudo dos processos de socialização escolar e, por outro, o espaço começa a ser analisado enquanto condicionante da vida escolar, tanto nos aspetos comportamentais como de desempenho académico.

Sabemos que os espaços, incluindo o escolar, não sendo neutros, induzem modos de estar e de fazer, transmitem mensagens (Benavente, 1993: 331) e estruturam formas de pensamento conformes aos mesmos. Mas, como a sociologia tem demonstrado, se as condições estruturantes condicionam a ação, não a

definem em toda a sua extensão, dado o poder de agenciamento dos sujeitos. Se é verdade que a escola é um espaço social e fisicamente complexo nas suas funções, poderes e lógicas constituintes, ela é, do ponto de vista dos alunos, simultaneamente, um lugar de diversão e liberdade, bem como de imposição e constrangimento (Lopes, 1997).

Grande parte da literatura científica tem estudado os espaços escolares enquanto uma condição favorável ou limitadora da aprendizagem e dos comportamentos (nomeadamente do *bullying*). O espaço físico e os equipamentos são considerados elementos que proporcionam maior ou menor bem-estar e este, por sua vez, produzirá efeitos no processo de aprendizagem e nos resultados escolares. No entanto, encontram-se alguns (poucos) estudos (Ndhlovu e Varea, 2018; Lopes, 1997; Pereira, 2012) que analisam como crianças e jovens atuam nos outros espaços das escolas, dando visibilidade aos processos de segregação, inclusão e negociação que nele decorrem entre os diferentes grupos de alunos (ex.: entre rapazes e raparigas, alunos mais velhos e mais novos, etc.).

São ainda escassas as pesquisas que analisam a relação das crianças com o espaço escolar, a avaliação que fazem desse espaço e das necessidades que sentem no quotidiano escolar. São quase inexistentes os estudos que comparam a apreciação dos espaços escolares por alunos com diferente perfil sociodemográfico: diferenças de género, de origens sociais ou com diferentes origens étnico-nacionais. Tal ausência parece-nos particularmente relevante num contexto de crescente diversificação cultural das sociedades nacionais a nível global e de um crescente número de crianças provenientes de contextos migratórios que, juntamente com as suas famílias, passam a constituir uma parte relevante do tecido social dos países de acolhimento.

Procuramos dar um contributo para este conhecimento, sintetizando e confrontando os resultados obtidos em pesquisas que, não tendo como objeto central o espaço escolar, intersetaram esta questão e fornecem elementos interessantes para a reflexão em torno da mesma.

O universo das crianças inquiridas

A informação empírica analisada tem como fonte dados recolhidos junto de crianças que foram auscultadas sobre a sua experiência escolar, no contexto de diferentes projetos de investigação, em espaços e em tempos diferenciados. Em todas as pesquisas foram realizadas perguntas no que se reporta à apreciação dos alunos do seu espaço escolar, apesar de alguma variação no indicador utilizado, e no que se refere às emoções experimentadas neste contexto de vida. Todos os projetos foram realizados no Centro de Investigação e Estudos em Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa (CIES-IUL) e os inquéritos aplicados em escolas da Área Metropolitana de Lisboa (AML). Cada um deles enquadrou-se num projeto específico que se desenvolveu em tempos diferentes: (i) o Inquérito aos Alunos de Lisboa e Loures (IALL) foi realizado em 2003; o

Quadro 10.1 Projeto de investigação e universo abrangido por cada inquérito

	Inquérito IALL (2003)	Inquérito ITDI (2007)	Inquérito IBEP (2014)
Designação do projeto	Condições e processos de integração ou exclusão dos descendentes de imigrantes na escola: o caso dos cabo-verdianos e indianos em Portugal	Jovens descendentes de imigrantes e futuro: trajetórias escolares e orientações profissionais no finalizar da escolaridade obrigatória	Brasileiros na escola portuguesa: experiências e trajetos
N.º escolas participantes	8	2	21
Público-alvo	Alunos do 2.º ciclo do ensino básico em escolas da AML	Alunos do 3.º ciclo (9.º ano) do ensino básico em escolas da AML	Alunos brasileiros do 3.º ciclo (7.º, 8.º e 9.º ano) do ensino básico em escolas da AML
N.º de alunos	837	220	396
Idade média (DP)	12,3 (1,32)	16,6 (0,92)	14,4 (1,49)
% rapazes	52,8	49,1	48
% desc. imigrantes	44,1	33,2	100
% com reprovações	38,6	33,6	49,5
% pais até 2.º CEB	48,8	24,9	13,6
% pais E. Superior	16,5	7	25,7

Inquérito aos Trajetos de Descendentes de Imigrantes (ITDI) em 2007 e (iii) o Inquérito aos Brasileiros na Escola Pública (IBEP) foi aplicado em 2014.¹

As crianças frequentavam escolas públicas do ensino básico (2.º e 3.º ciclos) e, como é visível no quadro 10.1, as escolas tinham uma proporção considerável de alunos com origem imigrante (no 3.º inquérito apenas responderam os alunos com origem brasileira), em consonância com os objetivos específicos de cada um dos projetos considerados. Os universos abrangidos por cada um destes são dissemelhantes quanto ao perfil social das crianças e ao seu trajeto académico: (i) no IBEP os alunos revelam a mais alta taxa de reprovação anterior, sendo simultaneamente o grupo de crianças que se insere em famílias mais escolarizadas; (ii) no IALL também é forte a presença de crianças que já reprovaram no seu trajeto, tendo em conta que estas ainda se encontravam no 5.º e 6.º ano de escolaridade; (iii) no ITDI encontramos os alunos mais velhos, menos marcados pela repetência de ano e com menor proporção de pais com o ensino superior.

Apreciação dos espaços escolares

Resultados globais de três inquéritos a alunos do 2.º e 3.º ciclos

No IALL, foram consideráveis as referências aos espaços da escola, quando os alunos responderam a três questões abertas: “Diz-nos o que é melhor na tua escola”;

1 Neste último caso, o inquérito foi realizado no âmbito do projeto doutoral em sociologia de Ana Dória, que suspendeu posteriormente. Os dados recolhidos foram integrados no projeto em curso no CIES-IUL, do qual fazem parte, além da autora do questionário, Teresa Seabra, Sandra Mateus e Adriana Albuquerque.

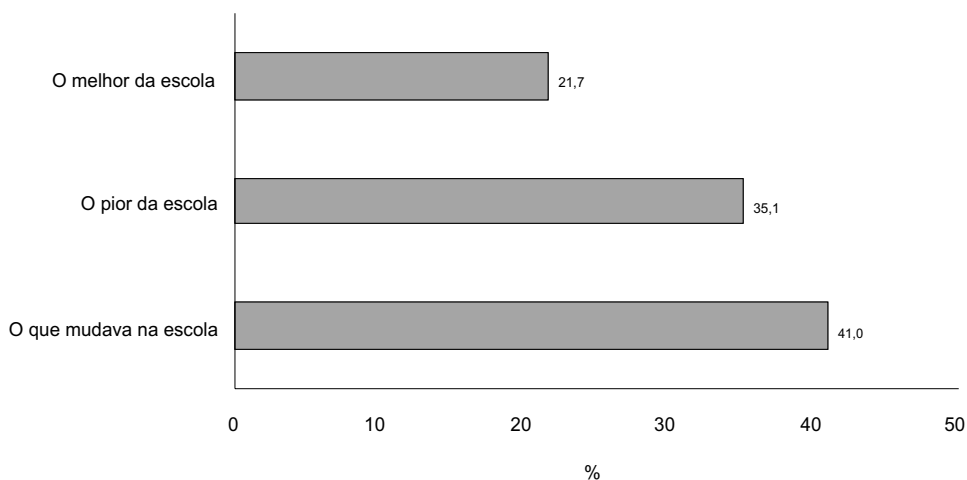


Figura 10.1 Proporção (%) de referências ao espaço escolar nas respostas dadas a: "o melhor", "o pior" ou "o que mudava" na escola, 2003

Fonte: IALL, 2003.

"Diz-nos o que é pior na tua escola"; "Se tivesses uma varinha mágica, o que mudavas na tua escola?" (figura 10.1). Apesar de 22% incluírem as instalações e os equipamentos entre os aspetos mais favoráveis da sua escola, é mais expressiva a proporção dos que os incluem nos menos agradáveis (35%) e com necessidade de rápida mudança (41%).²

Destaca-se que os elementos do espaço escolar visados pelas críticas dos alunos do 2.º ciclo — quer positivas, quer negativas — são menos frequentemente os equipamentos (como mesas e jogos) e mais esmagadoramente as instalações como espaços ao ar livre (nomeadamente a sua falta), salas de aula, o tamanho do edifício, o ginásio, o (mau) estado das paredes e das casas de banho, etc.

Nos inquéritos ITDI e IBEP, aplicados respetivamente em 2007 e 2014 a alunos do 3.º ciclo do ensino básico, as instalações são novamente o elemento espacial da escola que menos satisfaz os jovens (figuras 10.2 e 10.3). Os alunos inquiridos em 2007 estão consideravelmente menos satisfeitos com as instalações (58,3% pouco ou nada satisfeitos) e, em menor grau, com os equipamentos (34,4%) do que os seus colegas brasileiros. Estes, inquiridos em 2014, avaliam satisfatoriamente os aspetos

2 Entre os aspetos mais favoráveis, os alunos referem, por exemplo, "o campo"; "o ginásio", "o pavilhão", "as salas", "as mesas", "os espaços verdes", "ser grande". Quanto aos menos agradáveis, referem, por exemplo: "as casas de banho", "as mesas", "as salas de aula"; "o recreio"; "mesas de jogos"; "junto à rede da escola"; "a sujidade"; "as paredes riscadas". Já em relação aos aspetos com necessidade de rápida mudança, referiram, por exemplo, "casas de banho novas", "mudava o recreio"; "punha mais jogos"; "pintava a escola"; "limpava as paredes e o chão"; "melhorava a cantina"; "Fazia-a maior", "nova", "bonita", "construía um ginásio"; "construía um pavilhão".

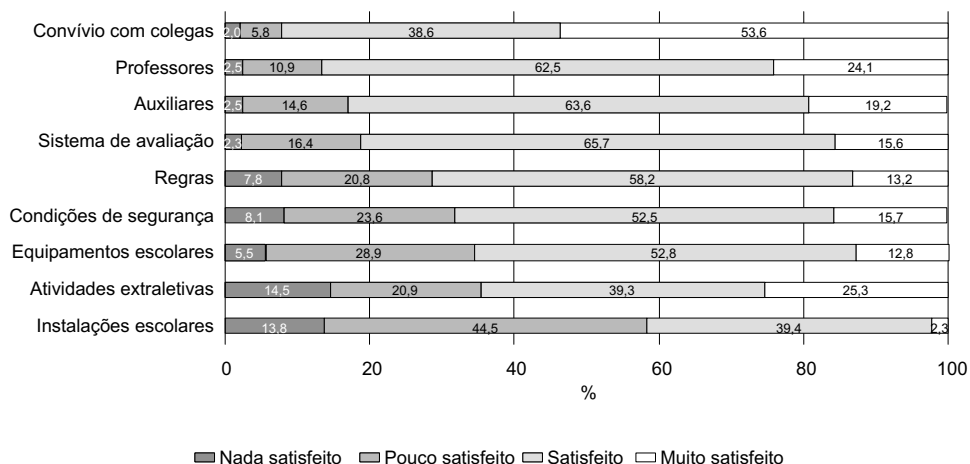


Figura 10.2 Nível de satisfação dos alunos com vários aspetos da sua escola, (%), 2007

Nota: aspetos relacionados com o espaço escolar, categorias ordenadas por ordem decrescente de satisfação acumulada (satisfeito + muito satisfeito).

Fontes: ITDI, 2007.

relativos ao espaço escolar (73-75% satisfeitos ou muito satisfeitos), sendo mais expressiva a sua insatisfação com as condições de segurança da escola (50,5% pouco ou nada satisfeitos), com as atividades extraletivas oferecidas (42,9%) e com a preparação para a vida profissional (36%).

O maior desagrado dos alunos com as instalações escolares do que com os equipamentos está em linha com os resultados de outras pesquisas nacionais (Noites, 2017), mas em contraponto com alguns estudos realizados em países do Norte da Europa (Suécia, Noruega e Finlândia). Aqui, os alunos do ensino básico e secundário afirmam estar mais preocupados com os equipamentos e com os fatores *ambientais* da sua escola, particularmente com a qualidade dos materiais de sala de aula, a diversidade de materiais de recreio e desporto disponíveis, o ruído e a temperatura no interior do edifício (Backman *et al.*, 2012; Hopland e Nyhus, 2015; Kangas, 2010).

Em ambos os inquéritos, é o *ambiente humano* da escola que mais agrada aos alunos — nomeadamente o convívio com os colegas (92,2% em 2007 e 93,6% em 2014), os professores (86% nos dois anos) e os auxiliares (82,8% em 2007 e 72,5% em 2014), o que coincide com a tese de Quaresma e Lopes de que a escola é cada vez mais objeto de “apropriação convivial e divertida dos espaços-tempos escolares por parte dos alunos” (2011: 141).

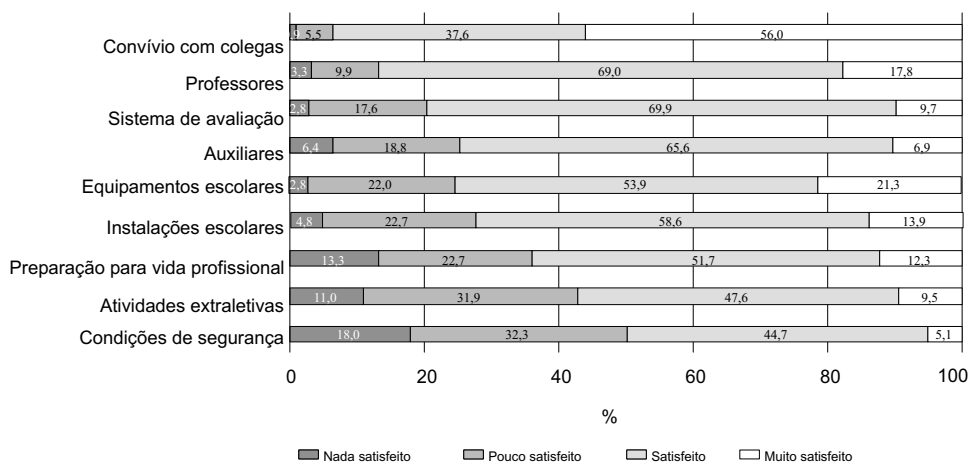


Figura 10.3 Nível de satisfação dos alunos com vários aspetos da sua escola, (%), 2014

Nota: categorias ordenadas por ordem decrescente de satisfação acumulada (satisfeito + muito satisfeito)
Os “equipamentos escolares” e as “instalações escolares” são os aspetos relacionados com o espaço escolar.

Fontes: IBEP, 2014.

Especificidades individuais na avaliação dos espaços escolares

No que respeita à avaliação que os alunos fazem especificamente dos espaços escolares, os quadros 10.2 e 10.3 permitem detetar diferenças substanciais de acordo com o género das crianças e jovens, e variações menos marcadas de acordo com a sua trajetória escolar.

Entre os alunos do 2.º ciclo inquiridos no IALL, os rapazes referem mais frequentemente os espaços escolares como sendo “o melhor da escola” do que as raparigas (29,6% e 12,9%); ao mesmo tempo, ambos os sexos consideram ser importante, em semelhante medida, que estes aspetos mudem rapidamente (43-46%) (quadro 10.2). Verifica-se uma tendência semelhante entre os alunos do 3.º ciclo inquiridos em 2007 e 2014: as raparigas estão menos satisfeitas que os rapazes, sobretudo no que toca às instalações escolares (36% perante 48% em 2007 e 68% perante 77% em 2014) (quadro 10.3). Estes resultados relacionam-se de forma ambígua com um estudo anterior realizado junto de alunos do ensino secundário, nomeadamente em relação à tese de que as experiências escolares dos rapazes são mais marcadas pela envolvimento espacial do que as das raparigas (Lopes, 1997). Se a insistência dos rapazes em referir espontaneamente os espaços e equipamentos da escola como “o melhor” pode corroborar essa ideia, a qualidade da avaliação que fazem, sendo predominantemente positiva, contraria a do estudo referido, em que os alunos do sexo masculino criticavam de forma mais incisiva os edifícios e materiais escolares.

Já o impacto das reprovações na avaliação que as crianças e jovens fazem dos espaços escolares é, nos dados por nós analisados, ténue na sua dimensão e

Quadro 10.2 Proporção de alunos que referiram o espaço escolar como sendo “o melhor”, “o pior” ou “o que mudava” na escola, por sexo e trajeto escolar, %, 2003

	Sexo		Trajeto escolar	
	Raparigas	Rapazes	Nunca reprovou	Já reprovou
“O melhor da escola”	12,9	29,6	21,0	23,1
“O pior da escola”	35,8	34,4	35,3	35,1
“O que mudava na escola”	45,9	43,1	47,3	40,0

Nota: N válido “o melhor da escola” = 773; N válido “o pior da escola” = 713; N válido “o que mudava na escola” = 781.

Fonte: IALL, 2003.

Quadro 10.3 Proporção de alunos que estão muito satisfeitos ou satisfeitos com as instalações e equipamentos da sua escola, por sexo e trajeto escolar e segundo o inquérito, %, 2007 e 2014

	Sexo				Trajeto escolar			
	ITDI		IBEP		ITDI		IBEP	
	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Nunca reprovou	Já reprovou	Nunca reprovou	Já reprovou
	(N=112)	(N=106)	(N=145)	(N=73)	(N=206)	(N=190)	(N=200)	(N=196)
Instalações	35,7	48,1	68,0	77,4	42,8	39,7	74,0	70,9
Equipamentos	64,3	67,0	74,1	76,3	66,2	64,4	75,0	75,4

Fontes: ITDI, 2007; IBEP, 2014.

ambíguo no seu sentido, apesar de outros estudos concluírem que os alunos que nunca reprovaram são tendencialmente mais críticos nos julgamentos tecidos à escola do que os que já reprovaram (Santos *et al.*, 2016).³ Se no 2.º ciclo se verificam mais referências ao espaço pelos alunos sem reprovações (47% em relação a 40%) como sendo “o que mudava na escola” (quadro 10.2), os jovens com reprovações inquiridos em 2007 e 2014 estão ligeiramente menos satisfeitos com as instalações escolares do que os restantes (40% ante 43% em 2007 e 71% ante 74% em 2014) (quadro 10.3).

Características familiares na avaliação dos espaços escolares

As características sociais das famílias dos alunos inquiridos produzem algumas diferenças na avaliação que estes fazem dos espaços escolares, observáveis nos quadros 10.4 e 10.5.

3 Tal fenómeno deve-se em grande medida a processos sociais-cognitivos de “internalização” do insucesso escolar pelos alunos com dificuldades de aprendizagem e de origens sociais desfavorecidas (Gomes, 1987), seguido do desenvolvimento de um sentido para a escola pautado pelo afastamento (Diogo, 2016).

Quadro 10.4 Proporção de alunos que referiram o espaço escolar como sendo “o melhor”, “o pior” ou “o que mudava” na escola, por grau de escolaridade familiar e origem nacional, %, 2003

	Escolaridade familiar			Origem nacional	
	Até 1.º CEB	2.º/3.º CEB	Sec. / Sup.	Autóctones	Desc. Imigrantes
O melhor da escola	23,8	19,4	21,4	23,5	19,3
O pior da escola	42,2	35,0	29,1	34,5	36,0
O que mudava na escola	40,1	47,1	44,0	44,5	44,4

Nota: N válido “o melhor da escola” = 773; N válido “o pior da escola” = 713; N válido “o que mudava na escola” = 781.

Quadro 10.5 Proporção de alunos que estão muito satisfeitos ou satisfeitos com as instalações e equipamentos da sua escola, por grau de escolaridade familiar e origem nacional de acordo com o inquérito, %, 2007 e 2014

	Escolaridade familiar								Origem nacional	
	ITDI				IBEP				ITDI	
	Até 2.º CEB	3.º CEB	Sec.	Sup.	Até 2.º CEB	3.º CEB	Sec.	Sup.	Autóctones	Desc. Imigrantes
	(N=52)	(N=55)	(N=60)	(N=45)	(N=48)	(N=58)	(N=154)	(N=90)	(N=146)	(N=72)
Instalações	44,2	40	45	42,2	75	75,9	71,4	68,9	43,8	37,5
Equipamentos	71,2	65,5	61,7	73,3	74,5	82,8	74	72,2	70,5	55,6

Fontes: ITDI, 2007; IBEP, 2014.

O inquérito ao 2.º ciclo em 2003 revelou que os alunos cujos pais têm baixa escolaridade — até 2.º ciclo do ensino básico — são mais sensíveis às características do espaço escolar, avaliando-o mais frequentemente como “o melhor” (24%) ou “o pior” (42%) da sua escola do que os alunos cujos pais completaram pelo menos a escolaridade básica, secundária ou superior (quadro 10.4). No entanto, ao elencar “o que mudar” na escola, a renovação ou melhoria dos espaços não ocupa um lugar tão prioritário (40%) quanto nas perceções dos alunos com pais escolarizados ao nível do 3.º ciclo (47%) ou do ensino secundário/superior (44%).

No 3.º ciclo, a escolaridade dos pais não produz diferenças consideráveis na avaliação da satisfação dos alunos com as *instalações* da sua escola — apenas entre os alunos brasileiros inquiridos em 2014 são os jovens cujos pais têm ensino superior os menos satisfeitos (69% em relação aos restantes), acontecendo o mesmo na avaliação dos *equipamentos* (72% em relação aos restantes) (quadro 10.5). Estes resultados estão em linha com os apresentados por Lopes (1997) que vão no sentido de serem os alunos com maior capital escolar familiar os mais exigentes com as condições físicas da escola.

Já a origem nacional — categorizada em *alunos descendentes de imigrantes e autóctones* de acordo com a existência, ou não, de progenitores naturais de países estrangeiros — não produz diferenças assinaláveis no julgamento que as crianças fazem dos espaços escolares no 2.º ciclo, existindo apenas uma ligeira

predominância de alunos autóctones a considerarem os aspetos físicos/espaciais como sendo “o melhor da escola” (24% ante 19%) (quadro 10.4). Os jovens descendentes de imigrantes inquiridos no 3.º ciclo em 2007 apresentam níveis de satisfação com o espaço escolar consideravelmente inferiores aos dos seus colegas autóctones — particularmente quanto aos *equipamentos* escolares (56% em relação a 71%) (quadro 10.5).⁴

Emoções vividas no espaço escolar

Na esteira do trabalho de Montandon (1997), as pesquisas realizadas integraram questões relativas às emoções sentidas no espaço escolar e, no caso do IALL, outras relativas às experimentadas em contexto familiar. Neste caso, perspetiva-se a escola enquanto espaço vivido emocionalmente pelos alunos, num contexto que é, a um mesmo tempo, material e socialmente enformado.

No caso das crianças mais novas, as emoções experimentadas de modo mais frequente pelos alunos no espaço escolar, de entre as seis que eram elencadas no questionário, foram a *alegria* e o *aborrecimento* e, de modo menos frequente, o *medo* e a *vergonha* (figura 10.4). O estudo de Montandon, que recolheu depoimentos de crianças na mesma idade modal, também tinha identificado a *alegria* como a emoção mais intensamente vivida em seio escolar (seguida da *raiva* e do *orgulho*). Uma vez que ambos os estudos permitem comparar as emoções sentidas na escola com as experienciadas em contexto familiar, importa destacar que, no caso do IALL, foram as mesmas emoções que se destacaram e no mesmo sentido, com mais intensidade no caso da *alegria* (ainda mais frequente na família) e menor no caso do *aborrecimento* (Seabra, 2010) e a mesma tendência se verificou na pesquisa anteriormente conduzida por Montandon, com a particularidade de esta investigadora ter detetado ser mais diversificado o conjunto de emoções que as crianças sentem no espaço escolar.

No inquérito aos alunos de origem brasileira (IBEP), o leque de emoções e sentimentos enunciados é mais vasto (acrescem 3 sentimentos positivos — o *bem-estar*, o *conforto* e a *segurança*) e as hipóteses de resposta também se alargaram de 3 para 4 (figura 10.5). Se considerarmos as emoções vividas “muitas vezes”, concluímos que os sentimentos positivos ultrapassam largamente os negativos, com exceção para o *aborrecimento* que atinge valores próximos da *segurança* e do *bem-estar* e ultrapassam os do *conforto*. Também neste caso, os sentimentos menos frequentes são, claramente, o *medo* e a *vergonha*.

Será que as emoções experimentadas na escola diferem com o sexo e o perfil escolar do aluno? Esta análise segmentada está patente nos quadros 10.6, 10.7, 10.8 e 10.9 e podemos concluir que variam com ambas as características

4 Estes resultados contradizem ainda os de um estudo que, avaliando a satisfação com a *escola no geral* — indicador que inclui, além da avaliação dos espaços escolares, a apreciação de outros aspetos da escola, entre os quais as relações interpessoais — concluem que os alunos oriundos da imigração e os nativos têm, em média, níveis iguais de satisfação (Santos *et al.*, 2016).

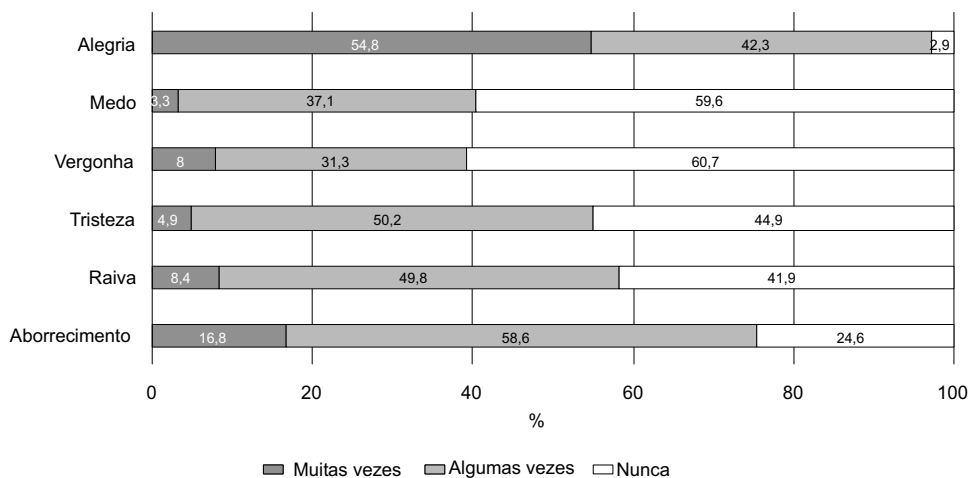


Figura 10.4 Frequência das emoções sentidas no espaço escolar

Fonte: IALL, 2003.

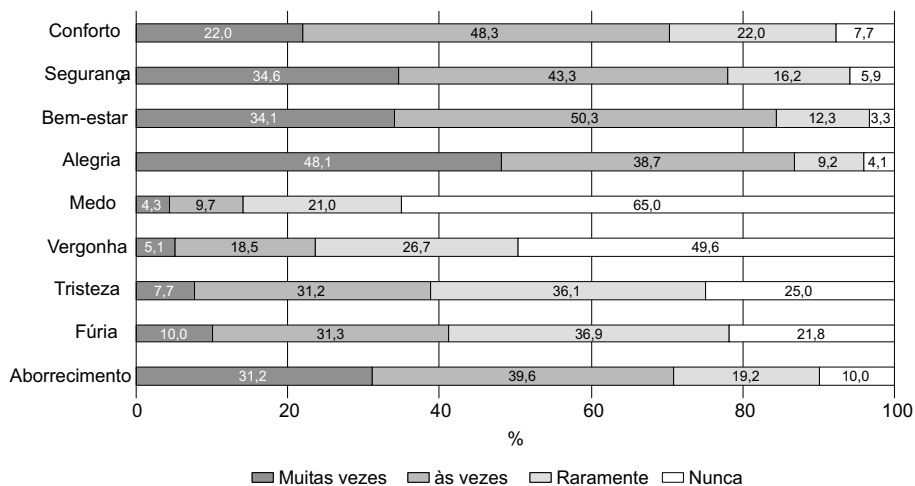


Figura 10.5 Frequência dos sentimentos na escola

Fonte: IBEP, 2014.

individuais dos alunos. Através do IALL (quadro 10.6) constatamos que: (i) as raparigas sentem com maior frequência a *tristeza* (e a *alegria*), a *vergonha* e o *medo*, enquanto os rapazes superam as raparigas no que se refere à *raiva*; (ii) os alunos com sucesso escolar sentem mais frequentemente a *alegria* e o *medo* e menos frequentemente a *raiva*.

Quadro 10.6 Sentimentos com muita/alguma frequência na escola segundo o sexo e o perfil escolar do aluno (%)(*)

	Sexo		Trajeto escolar	
	Raparigas	Rapazes	Nunca reprovou	Já reprovou
Alegria	56,2	53,5	58,4	47,9
Raiva	55,9	60,0	50,5	56,7
Medo	44,6	36,7	44,0	34,4
Tristeza	62,8	48,3	56,1	53,6
Aborrecimento	75,0	75,7	74,8	76,9
Vergonha	44,9	34,4	40,0	37,3

(*) No caso da *Alegria* foram analisadas apenas as respostas dos alunos que indicaram "Muitas vezes"

Fonte: IALL, 2003.

Quadro 10.7 Sentimentos com muita/alguma frequência na escola

	Sexo		Trajeto escolar	
	Raparigas	Rapazes	Nunca reprovou	Já reprovou
Alegria	88,4	84,6	87,4	86,1
Bem-estar	84,8	83,9	86,9	81,8
Conforto	73,5	66,8	72,7	67,9
Segurança	80,9	74,7	82,8	72,9
Fúria	43,1	39,2	38,1	44,6
Medo	19,0	8,6	12,6	15,6
Tristeza	46,6	30,4	38,9	38,9
Aborrecimento	73,3	68,1	72,0	69,6
Vergonha	27,6	19,4	20,8	26,6

Fonte: IBEP, 2014.

Na análise dos resultados obtidos junto dos alunos do 3.º ciclo de escolaridade as conclusões não são díspares. Como é visível no quadro 10.7 (i) as raparigas sentem com mais frequência do que os rapazes todos os sentimentos elencados, com especial destaque para o *medo*, a *tristeza*, a *vergonha* e o *conforto*; (ii) os alunos que já ficaram retidos ao longo do seu trajeto escolar sentem menos frequentemente os sentimentos considerados positivos (*alegria*, *bem-estar*, *conforto* e *segurança*) e mais frequentemente os negativos (*fúria*, *medo* e *vergonha*).

As condições e os trajetos familiares também fazem variar os sentimentos experimentados pelos alunos. Das variações observadas nos resultados do IALL, destacam-se as seguintes conclusões: (i) a *alegria* é menos sentida pelos alunos inseridos em contexto familiares pouco escolarizados (1.º ciclo do ensino básico); (ii) o *aborrecimento* é mais frequentemente sentido pelos alunos autóctones e pelos alunos que têm pais com mais escolaridade; (iii) a *vergonha* é mais frequentemente sentida entre os alunos que têm origem imigrante do que entre os alunos autóctones.

No caso dos resultados do IBEP a variação dos resultados não se sobrepõe a estes; para além do elenco das emoções ser mais alargado, esta divergência poderá

Quadro 10.8 Sentimentos com muita/alguma frequência na escola segundo o contexto familiar do aluno (%)

	Escolaridade familiar			Origem nacional	
	Até 1.º CEB	2.º/3.º CEB	Sec/Sup.	Autóctones	Desc. lmi.
Alegria	46,6	61,7	56,2	55,2	54,3
Raiva	60,8	58,5	57,8	57,9	58,4
Medo	36,1	41,3	38,8	40,8	39,9
Tristeza	56,9	54,2	52,1	55,6	54,5
Aborrecimento	75,7	72,2	79,3	78,9	70,9
Vergonha	37,3	42,1	39,1	36,2	43,3

Fonte: IALL, 2003.

Quadro 10.9 Sentimentos com muita/alguma frequência na escola segundo a escolaridade familiar (%)

	Escolaridade familiar			
	Até 2.º CEB	3.º CEB	Sec.	Sup.
Alegria	87,5	86,2	90,3	85,4
Bem-estar	78,7	89,7	86,8	85,4
Conforto	68,8	74,1	69,7	75,3
Segurança	79,2	82,8	75,0	79,5
Fúria	45,7	46,6	35,9	44,4
Medo	17,0	13,8	12,5	13,3
Tristeza	41,3	51,7	32,9	40,4
Aborrecimento	80,9	70,7	69,9	69,7
Vergonha	17,0	32,8	17,2	32,2

Fonte: IBEP, 2014.

ser parcialmente explicada pelo facto de se tratar de alunos mais velhos e todos com origem brasileira. Não se deteta uma relação direta entre a escolaridade dos pais e as emoções experimentadas e apenas se destaca que os filhos dos pais menos escolarizados revelam sentir no espaço escolar menor *bem-estar*, mais *medo* e mais *aborrecimento*.

Em síntese, os alunos revelam experimentar muitos momentos de *alegria* quando estão no contexto escolar e esse contentamento vai sempre ser interrompido por algumas emoções negativas, sobretudo o *aborrecimento*, a *tristeza* e a *raiva*. Vimos também não existir contraste entre a vivência emocional na escola e as emoções experienciadas em casa. O sexo, o perfil escolar e as condições sociais do aluno introduzem *nuances* dignas de registo:

- de um modo geral, as emoções são mais intensas por parte das raparigas (sobretudo no caso da *tristeza*, da *vergonha* e do *medo*) e a vivência da *raiva* aumenta no caso dos rapazes, sendo que ela se reduz se o aluno não tiver tido nenhuma reprovação no seu percurso escolar. De facto, o trajeto escolar do aluno parece marcar visivelmente o conjunto da vivência no espaço escolar:

- os que já reprovaram experimentam mais as emoções negativas que os seus pares com perfil de sucesso escolar;
- deteta-se uma tendência para os filhos dos pais menos escolarizados sentirem no espaço escolar menor *bem-estar* e mais *medo*, enquanto os alunos que têm origem imigrante sentirão mais frequentemente a *vergonha* que os seus colegas autóctones e estes, por sua vez, estarão mais frequentemente *aborrecidos* que os primeiros.

Conclusões

Em jeito de conclusão, pretendemos agora sintetizar os principais contributos empíricos assentes nos resultados dos três inquéritos analisados, assim como pensá-los à luz do *corpus* teórico-empírico constituinte da sociologia da educação — nomeadamente das pesquisas sobre a (re)produção de desigualdades sociais na escola. Em primeiro lugar, é de destacar que a análise permite concluir pela efetiva *diversidade* das apreciações que estes fazem acerca dos espaços escolares, mas também pela sua *complexidade*.

Se é verdade que os níveis de satisfação globais dos alunos com os espaços escolares são predominantemente negativos nos inquéritos aplicados em 2003 e 2007, denotando uma reprodução histórica de profundos problemas infraestruturais nas escolas portuguesas que não passam despercebidos ao olhar das crianças, também é verdade que a situação melhora aos olhos dos alunos brasileiros inquiridos em 2014.⁵ Esta evolução da satisfação global pode explicar-se, por um lado, por os descendentes de imigrantes terem uma perceção mais positiva das condições materiais da escola do que os seus pares autóctones (Seabra, 2006). Mas é também possível que a intervenção do programa de renovação/requalificação Parque Escolar em muitos edifícios escolares tenha operado uma efetiva melhoria no espaço físico das escolas da AML — alguns estudos sugerem que as condições materiais e de salubridade dos novos edifícios escolares agradam aos membros da comunidade educativa, inclusive aos alunos (Noites, 2017; Veloso *et al.*, 2015).⁶

Curiosamente, a perceção negativa dos espaços escolares não parece traduzir-se em sentimentos ou emoções predominantemente negativas. Assim, e na esteira de outros autores (Quaresma e Lopes, 2011), verifica-se que para a maior parte dos alunos inquiridos a escola é, apesar de pautada por algum *aborrecimento*,

5 Como refere Benavente, “um parque escolar degradado, escolas de todos os graus de ensino sem espaços verdes nem espaços cobertos, sem condições de higiene, sobrelotadas, edifícios velhos e desconfortáveis, salas de aula mal equipadas” (1993: 331).

6 Os mesmos estudos ressaltam, no entanto, que as preocupações evoluíram para aspetos ambientais e estéticos, nomeadamente “a falta de espaço, a cor, a temperatura e qualidade do ar” (Noites, 2017: 189), assim como as condições de segurança, a inadequação dos materiais/mobiliário de sala de aula, laboratório e desportivos, a ausência de espaços verdes, a dimensão dos espaços interiores e a sua ventilação e acústica (Veloso *et al.*, 2015: 153-54). A avaliação que os alunos fazem dos edifícios escolares portugueses renovados aproxima-se, assim, daquela que os seus pares nórdicos fazem (Backman *et al.*, 2012; Hopland e Nyhus, 2015; Kangas, 2010).

sobretudo um local de *alegria e bem-estar* — contribuindo para estes sentimentos as relações estabelecidas entre colegas e com professores e auxiliares, tão valorizadas aos olhos dos inquiridos.

Preocupámo-nos em olhar as percepções espaço-emocionais dos alunos não como um todo homogêneo, mas na sua diversidade individual, social e cultural. Assim, foi possível identificar indícios de uma *experiência “genderizada” dos espaços escolares*, com as raparigas a sentirem-se consideravelmente menos satisfeitas com os espaços da escola e a experimentarem emoções mais intensas (alegria e tristeza) do que os rapazes, que por sua vez sentem mais *raiva*. Tal vai de encontro às teses que postulam uma apropriação dominante e expansiva do espaço físico da escola pelos rapazes — sobretudo nos locais informais/desportivos — e que espelha processos de socialização de género pautados pela *dominação masculina* (Gordon, Holland e Lahelma, 2000; Pereira, 2012), cujo reverso é a supremacia (e satisfação) das alunas na aprendizagem formal em contexto de sala de aula (Seabra, 2010; Gordon, Holland e Lahelma, 2000).

O trajeto escolar dos alunos provou ter impacto na forma como o espaço escolar é avaliado e vivido emocionalmente. A *raiva* e outros sentimentos negativos são consideravelmente menos experienciados pelos alunos que nunca reprovaram, que estão também tendencialmente mais satisfeitos com o espaço escolar. Estes dados indiciam a formação, junto das crianças com reprovações, de um *sentido de afastamento/alienação perante a escola* (Diogo, 2016; Abrantes, 2003) — ideia reforçada pela proporção considerável destes alunos que não encontra “nada ou quase nada” de positivo na sua escola (Seabra, 2010: 228).

Outra discussão que importa convocar é a da suposta maior exigência dos alunos com origens sociais favorecidas em relação aos contextos escolares (Smyth e Banks, 2012). Nos inquéritos realizados — sobretudo no IALL e ITDI — sobressai uma *sensibilidade acrescida aos contextos (espaciais) educativos* (Duru-Bellat, 2002) dos alunos provenientes de famílias pouco escolarizadas e descendentes de imigrantes. Uns e outros estão tendencialmente mais insatisfeitos com os espaços das suas escolas e experimentam mais emoções negativas (como a *raiva* e a *vergonha*) do que os seus pares autóctones ou cujos pais têm escolaridade de nível secundário/superior.

A interrogação que orientou a produção deste texto prende-se, sobretudo, com uma “curiosidade sociológica” despontada após a constatação da relativa escassez de estudos que explorassem as apreciações feitas pelas crianças e jovens acerca da escola que frequentam, na sua dimensão *espacial e emocional*, bem como o impacto que as origens socioculturais e as características individuais produzem na avaliação destas dimensões. Apesar de as características dos dados analisados não permitirem a generalização de conclusões para o conjunto dos alunos nas escolas portuguesas, a sua consideração enquanto elementos para a compreensão da diversidade social e étnico-nacional das escolas da AML pode contribuir para o questionamento de alguns “cânones” da sociologia da educação. Entre as discussões que os dados levantam, sublinhamos a importância de considerar que os fatores impactantes nas expectativas e experiências escolares dos alunos, apesar de passíveis de abstração e análise isolada, são multifacetados e objeto de combinações

complexas que estudos futuros devem aprofundar — nomeadamente com recurso a abordagens multimétodo.

Referências bibliográficas

- Abrantes, Pedro (2003), *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Lisboa, Celta Editora.
- Backman, Ylva, Eva Alerby, Ulrika Bergmark, Åsa Gardelli, Krister Hertting, Caterine Kostenius, e Kerstin Öhrling (2012), “Improving the school environment from a student perspective: tensions and opportunities”, *Education Inquiry*, 3 (1), pp. 19-35.
- Derouet-Besson, Marie-Claude (1998), *Les Murs de l'École: Éléments de Réflexion sur l'Espace Scolaire*, Paris, Éditions Métailié.
- Diogo, Ana Matias (2016), “Trajetórias escolares e sentidos atribuídos à escola entre a tradição e a modernidade: perfis de jovens açorianos”, *Revista Portuguesa de Educação*, 29 (2), pp. 329-57.
- Duru-Bellat, Marie (2002), *Les Inégalités Sociales à l'École: Genèse et Mythes*, Paris, PUF.
- Gomes, Carlos (1987), “A intereção seletiva na escola de massas”, *Análise Social*, 3, pp. 35-49.
- Gordon, Tuula, Janet Holland, e Elina Lahelma (2000), *Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools*, Londres, Palgrave Macmillan.
- Holloway, Sarah, e Gill Valentine (2000), “Spaciality and the new social studies of childhood”, *Sociology*, 34 (4), pp. 763-83.
- Hopland, Arnt, e Ole Nyhus (2015), “Does student satisfaction with school facilities affect exam results?: an empirical investigation”, *Facilities*, 33, (13/14), pp. 760-74.
- Kangas, Marjaana (2010), “Finnish children's views on the ideal school and learning environment”, *Learning Environments Research*, 13, pp. 205-223.
- Lopes, João Teixeira (1997), *Tristes Escolas: Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano*, Porto, Afrontamento.
- Lynch, Kevin (1977), *Growing Up in Cities*, Massachusetts, The MIT Press.
- Montandon, Cléopâtre (1997), *L'Éducation du Point de Vue des Enfants*, Paris, l'Harmattan.
- Ndhlovu, Sithembile, e Valeria Varea (2018), “Primary school playgrounds as spaces of inclusion/exclusion in New South Wales, Australia”, *Education 3-13*, 46 (5), pp. 494-505.
- Noites, Maria Antónia Soares (2017), *Repensar os Espaços Escolares: o Impacto do Espaço-Físico na Educação: Ensino Básico e Secundário*, tese de doutoramento em estudos da criança, Braga, Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Pereira, Maria do Mar (2012), *Fazendo Género no Recreio: a Negociação do Género em Espaço Escolar*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Quaresma, Maria Luísa, e João Teixeira Lopes (2011), “Os TEIP pela perspectiva de pais e alunos”, *Sociologia*, 21, pp. 141-57.
- Santos, Miguel, Agustín Godás, María Ferraces, e Mar Lorenzo (2016), “Academic performance of native and immigrant students: a study focused on the perception of family support and control, school satisfaction, and learning environment”, *Frontiers in Psychology*, 7, artigo 1560.

- Seabra, Teresa (2006), "A escola do ponto de vista das crianças: avaliação, sentimentos e representações em alunos da escolaridade obrigatória", *Cidades: Comunidades e Territórios*, 12-13, pp. 105-19.
- Seabra, Teresa (2010), *Adaptação e Adversidade: o Desempenho Escolar dos Alunos de Origem Indiana e Cabo-Verdiana no Ensino Básico*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Smyth, Emer, e Joanne Banks (2012), "High stakes testing and student perspectives on teaching and learning in the Republic of Ireland", *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 24 (4), pp. 283-306.
- Veloso, Luísa, João Sebastião, Joana Marques, e Alexandra Duarte (2015), *Espaço e Aprendizagem: Política Educativa e Renovação de Edifícios Escolares*, Coimbra, Almedina.

Capítulo 11

Da escola arquipélago à escola em rede Os espaços da infância como realidades descontínuas

João Sebastião e Joana Campos

Infância e políticas de/para a infância

A construção dos espaços institucionais da infância

A construção da infância moderna resultou globalmente de um conjunto de processos de intervenção e regulação política dos modos de vida das famílias das classes populares e, em particular, dos processos de socialização infantil, processos esses nem sempre sistemáticos ou coerentes, mas que se desenrolaram de forma persistente ao longo dos últimos dois séculos. O debate sobre a situação da infância levou a que se tivessem desenvolvido políticas centradas nas mais variadas esferas da vida infantil e à crescente intervenção de instituições públicas e privadas. Trata-se de um espaço complexo, atravessado por projetos políticos diversos que se expressam através de sucessivos quadros normativos, mas igualmente através da atuação de uma multiplicidade de instituições, que tanto podem ser do Estado, como organizações não governamentais, sindicatos, igrejas ou partidos e que regulam tanto a relação entre adultos e crianças, como as próprias práticas infantis e, por essa via, delimitam e condicionam a vivência da infância. Estas instituições e agentes tanto intervêm em dimensões da vida privada, sejam os processos familiares de socialização, da saúde ou da sexualidade; como igualmente apoiam exigências de carácter societal, como o alargamento da escolaridade obrigatória ou a imposição de regras mais estritas no acesso ao mercado de trabalho ou ao consumo de bens considerados nocivos ao processo de crescimento.

Entendemos assim, no quadro deste texto, por *espaço institucional da infância* o espaço estruturado e delimitado pela atuação das instituições formais com intervenção na infância. Trata-se de um espaço político-normativo plural, produtor de possibilidades e constrangimentos resultantes da implementação cruzada e geralmente não articulada, das diversas políticas públicas setoriais que assumem a infância como objeto de intervenção direta ou indireta. Neste espaço institucional encontramos diferentes atores cujos princípios e processos de intervenção se conjugam de forma fracamente coordenada, criando descontinuidades nos modos

como crianças e jovens são socializados, assim como nos seus tempos e possibilidades de ação. Trata-se de um processo político amplo, um facto social total como diria Mauss (1988), pois o seu âmbito abrange a globalidade das esferas de vida de crianças e jovens, estabelecendo quadros de valores e regras cujo cumprimento possui em muitas situações carácter coercivo.

Um primeiro aspeto relevante deste processo diz respeito à forma como historicamente estas diferentes políticas sectoriais foram sendo construídas e implementadas na sociedade portuguesa. Genericamente tem imperado no processo de desenvolvimento das políticas públicas uma lógica centralista com debate e participação limitada por parte dos diferentes setores da sociedade. Os poucos exemplos de participação resultam normalmente da mobilização da sociedade civil em relação a projetos controversos, ou, quando são da iniciativa do governo ou de instituições centrais do Estado, ficam-se em geral por processos de participação limitados com impactos marginais na elaboração das políticas.

Uma segunda característica do processo de produção das diversas políticas públicas diz respeito à fraca articulação intersectorial, tanto na sua elaboração, como na implementação e análise e discussão dos resultados, mantendo-se uma situação de quase inexistência de construção de políticas transversais aos diversos setores de governação, como seria o caso de uma política integrada e coerente para a infância. Daqui resulta uma desconexão entre políticas, quando consideradas entre sectores e agentes, com perda efetiva de eficácia, já que é frequente as diversas políticas concorrerem entre si pela prioridade na implementação nos contextos materiais da sua concretização (Maguire, Ball e Braun, 2010; Sebastião, Campos, Merlini e Chambino, 2013).

Infância e políticas públicas

A formalização dos direitos da criança resultante da aprovação pela ONU da Declaração dos Direitos da Criança em 1959 traduziu-se por uma evolução que progressivamente produziu impacto global. Concomitantemente, os efeitos do aprofundamento da ampliação da escolaridade obrigatória apoiada no impulso de políticas de redução das desigualdades e dos efeitos das conceções do capital humano, assim como o aparecimento de outras políticas setoriais orientadas para a infância (caso da saúde, justiça ou proteção social) transformaram de forma profunda e duradoura os universos sociais da infância (Sebastião, 2009). Constitui uma transformação significativa em direção a políticas integradas de infância, já que, no século e meio anterior, estas relações estiveram mais ou menos limitadas a algumas pontes entre o desenvolvimento da escolarização e o processo de construção de um quadro de direitos da infância, de que foram exemplo a relação entre a proibição progressiva do trabalho infantil e a implementação das políticas de escolaridade obrigatória, embora estas relações não fossem necessariamente entendidas como um contributo especificamente orientado para uma política integrada de infância.

A transição para as sociedades de modernidade avançada (Giddens, 2000) ou de risco (Beck, 2000) alargou a percepção existente sobre os universos infantis, mas

também a transformou de forma radical. A atenção sobre a infância por parte da sociedade e dos legisladores começa a alterar-se, tendo-se transitado de uma posição em que as crianças eram essencialmente entendidas na sua relação com os adultos e como recetores de políticas, para uma abordagem mais complexa em que as relações entre crianças são igualmente objeto de escrutínio e intervenção sistemática. Esta reorientação deve-se em boa parte à elevada mediatização de um número crescente de situações consideradas excecionais e anómalas que trouxeram para o debate social e político as questões da insegurança na infância. Desenvolve-se a perceção da infância como um período marcado pelo risco, em que as crianças não surgem apenas como vítimas de adultos agressores ou negligentes, mas são elas próprias entendidas como potenciais origens de riscos, exacerbando a perceção social sobre a não existência de espaços infantis seguros (Sebastião, Alves e Campos, 2010). As situações de violência na escola constituem um dos fenómenos com maior expressão pública a este respeito, ganhando larga atenção pública e na comunidade académica, tendo resultado dessa preocupação diversas medidas políticas com o objetivo de controlar o seu aparecimento.

A mediatização das situações de violência no interior das escolas chamou a atenção não apenas para as relações entre crianças, mas igualmente para o funcionamento das próprias escolas. Frequentemente consideradas como autênticas “ilhas” pelo fechamento ao contexto social em que se integram, a associação das escolas em agrupamentos pouco terá contribuído para alterar esta situação e promover uma maior abertura. Apesar dos mecanismos de participação da comunidade nos conselhos gerais, o agrupamento das escolas aumentou tendencialmente a interdependência entre estas e uma ainda maior dependência em relação ao poder central, já que as medidas de autonomia se mantêm na periferia da gestão do sistema. O desaparecimento progressivo das instâncias intermédias de gestão do sistema educativo criou pequenos “arquipélagos de escolas”, com autonomia restrita no que respeita aos seus projetos curriculares ou quase nula na gestão dos recursos humanos, mas muito alargada no que respeita às suas relações com a comunidade e, em particular, com as diferentes instituições que intervêm no campo da infância no mesmo território.

Partindo da análise dos processos de intervenção em situações de violência na escola, este capítulo analisa a forma como a nível local os diversos agentes institucionais relevantes na garantia dos direitos das crianças interagem e cooperam para atingir esse fim. Para tal utilizamos as conclusões de um conjunto de pesquisas sobre violência na escola realizadas em diversos agrupamentos de escolas de um concelho da região de Lisboa, tomando como foco da análise a forma como os diferentes agentes institucionais desenvolviam estratégias de intervenção e cooperação ante as situações de violência nos territórios em que esses agrupamentos se integram, e como é que nesse quadro abordavam as suas relações com os outros intervenientes.

Relativamente aos dados de caracterização das escolas dos territórios, verificaram-se disparidades significativas, nomeadamente no que à oferta educativa diz respeito, veja-se o Território C, que incluía todas as ofertas educativas.

Quadro 11.1 Escolas dos territórios educativos: caracterização social e escolar

Territórios	Escolas	% Alunos Estrangeiros	% Alunos ASE	% Alunos idade > esperada	% Alunos NEE
A	1	11,1	25,8	14,6	4,1
	2	16,6	86,0	35,0	3,7
	3	19,6	83,9	40,1	6,4
B	4	22,4	61,8	47,6	5,5
C	5	12,6	49,3	28,0	9,4
	6	11,1	41,7	29,7	5,2
	7	14,9	54,8	45,7	4,8
Total		15,5	57,6	34,4	5,6

Fonte: Relatório do projeto de investigação e intervenção *Estratégias de Intervenção Socioeducativa em Contextos Sociais Complexos*, OSE/CIES-ISCTE-IUL, entidade financiadora, POAT-FSE.

Quadro 11.2 Escolas dos territórios educativos: caracterização das escolas

Territórios	Escolas	N.º ocorrências/ 100 alunos	Rácio Docentes/ 100 alunos	Rácio Não Docentes/ 100 alunos	Oferta Educativa
A	1	0,00	10,2	2,3	Regular
	2	1,95	12,5	3,0	Regular, CEF e PCA
	3	4,21	11,5	2,6	Regular
B	4	2,80	13,1	3,2	Regular, CEF, PIEF e PCA
C	5	0,76	8,9	3,6	Regular
	6	3,81	10,9	2,5	Regular, CEF e PCA
	7	1,19	12,5	2,4	Regular, CEF e PCA
Total		2,11	11,3	1,5	----

Fonte: Relatório do projeto de investigação e intervenção *Estratégias de Intervenção Socioeducativa em Contextos Sociais Complexos*, OSE/CIES-ISCTE-IUL, entidade financiadora, POAT-FSE.

Neste caso, tratando-se de uma escola que servia a totalidade de um território, em situação geográfica de afastamento significativo em relação às restantes escolas dos outros territórios do concelho, procurava encontrar na diversidade de modalidades de oferta educativa resposta para a diversidade de perfis de alunos. Já nos outros territórios a análise da distribuição da oferta educativa permitiu identificar uma discrepância entre escolas, como é o caso do Território A.

A seleção dos territórios educativos procurou garantir que no estudo se incluíam unidades analíticas correspondentes a contextos escolares marcados pela diversidade e complexidade cultural, inter e intra-territórios educativos, como se deu conta anteriormente, foram por isso critérios referentes aos alunos, à diversidade social e cultural, relativamente às escolas, à diversidade de oferta formativa, sucesso educativo e ambiente escolar (lido nas ocorrências de violência na escola). Por outro lado, a seleção dos territórios resultou ainda por incluírem agrupamentos de escolas que revelaram interesse e capacidade em desenvolver estratégias de prevenção e intervenção, com vista à proteção dos alunos, em particular no que à

diminuição da violência e desproteção da infância diz respeito. Estas escolas tinham sido já identificadas, em análises anteriores, por se situarem no concelho com maior número de ocorrências de violência escolar (Ministério da Educação) e por pretenderem resolver situações consideradas graves. Esse interesse traduziu-se, ao longo do processo, numa participação e colaboração tanto dos responsáveis escolares (sobretudo os dirigentes) como outros de outras entidades locais, como mais à frente se dá conta.

Inicialmente, para a identificação das entidades constituintes da rede de instituições em cada território, aplicou-se um primeiro inquérito por questionário que permitiu a recolha de informação relevante sobre cada uma dessas entidades, assim como a oportunidade de estabelecimento de contacto com os responsáveis das mesmas. A análise dos resultados desse primeiro questionário permitiu a identificação dos elementos presentes em cada território. Posteriormente, fez-se a aplicação de um segundo inquérito por questionário aos representantes institucionais das diversas entidades identificadas, com efetiva implicação nos processos relativos à proteção de crianças e jovens. A análise de redes em cada território resultou no traçado do desenho das ligações entre instituições, considerando o sentido e intensidade da comunicação e reconhecimento entre entidades, entre outros aspetos. Tomando como ponto de partida o reconhecimento prévio dos interlocutores relevantes a nível local, atores com responsabilidade na regulação do fenómeno de violência na escola e na promoção da proteção à infância a nível local, realizou-se ainda a análise dos documentos estratégicos das respetivas entidades territoriais, designadamente os projetos educativos dos agrupamentos de escolas, o Plano de Desenvolvimento Social Concelhio da Câmara Municipal, o Diagnóstico Social Concelhio do Conselho Local de Ação Social do Concelho da Rede Social do Concelho, e os relatórios anuais das duas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) em Risco do concelho, entre outros.

Posteriormente, realizaram-se ainda dois grupos focais em cada território, com presença dos responsáveis por cada uma das entidades por sector. A análise da informação recolhida possibilitou compreender a complexidade e multiplicidade dos traçados que configuram os espaços institucionais da infância nestes territórios, assim como a importância e a necessidade da atuação em rede. Os grupos focais, dois em cada território, realizaram-se nos territórios educativos em estudo, em espaços cedidos pelos parceiros. Para a realização dos grupos focais houve necessidade de agrupamento das entidades da zona oriental do concelho num e as da zona ocidental noutra. Esta decisão prendeu-se, efetivamente, pela distribuição das diversas entidades e respetivas equipas que, no concelho em estudo, tinham esta distinção entre si que se decidiu dever ser espelhada na seleção dos representantes em cada sessão (grupo focal). Os critérios de seleção dos representantes institucionais basearam-se na referida análise de redes, bem como nos documentos das escolas, considerando tanto as fronteiras territoriais, como as relações institucionais mantidas entre as entidades presentes nesses espaços. Em conformidade com a literatura de referência para esta técnica de investigação, optámos por ter no máximo 10 elementos em cada território. Assim, convidámos nove instituições com interveção no território T1, nove no território 2 e nove no território T3. No

território T1 estiveram sete instituições presentes, no território T2 estiveram seis e no território T3 estiveram quatro. Apesar do número mais reduzido do que o inicialmente esperado de presenças, os debates foram muito dinâmicos e participados. De facto, a calendarização das sessões pautou-se sempre por dificuldades e constrangimentos das agendas dos diversos participantes. Em cada uma das sessões explicámos aos intervenientes que o encontro procurava aprofundar o conhecimento relativo às suas perspetivas sobre os modelos de intervenção desenvolvidos no território, assim como a articulação interinstitucional, e o que consideraram ser os obstáculos e soluções. Coube à coordenação da equipa conduzir o debate, introduzindo os tópicos e direcionando a *discussão sobre o tema, de uma maneira não-estruturada e natural* (Parasuraman, 1986: 245). A análise dos temas discutidos nas sessões, centrou-se tanto nos aspetos em que se aproximam, assim como nos que diferem, relativamente às seguintes dimensões: 1) foco de ação dos parceiros; 2) estratégias de intervenção e colaboração entre parceiros e 3) relação com a escola.

Territórios múltiplos

Na análise dos resultados do questionário aplicado às entidades locais, num total de 23 intervenientes considerados inicialmente, cinco não responderam. Categorizaram-se os atores institucionais em cinco tipos (quadro 11.3) tomando como critério principal de definição a natureza e função das instituições. A correspondência entre os tipos institucionais e os principais objetivos de atuação das entidades reportados pelos inquiridos permitiu a realização de uma análise das relações entre parceiros segundo a sua *afiliação* ou pertença organizacional e uma aproximação à malha/desenho da rede de parceiros em cada um dos territórios. A *classificação* atribuída revelou-se analiticamente relevante para a identificação e distribuição do conjunto de instituições nos territórios, quer para a compreensão das relações estabelecidas entre estas. O peso de cada *tipo* institucional, no total de inquiridos, foi informado e ponderado perante a realidade local e a importância destas entidades na regulação do fenómeno. Ainda que apenas 18 tivessem respondido, foi simultaneamente relevante constatar que as nomeações dos parceiros se centraram sobretudo no conjunto total de entidades que estavam previamente selecionadas para o estudo, verificando-se, ainda, uma forte correspondência entre os respetivos objetivos de atuação e o tipo institucional atribuído na classificação.

O inquérito por questionário aos representantes institucionais compreendeu três dimensões principais: a) uma breve caracterização da instituição; b) a nomeação de um conjunto de parceiros e a avaliação do grau ou intensidade das interações estabelecidas com estes para a regulação da violência infanto-juvenil (afinidade, frequência de colaboração e de trocas de informação ou recursos); c) a identificação de necessidades internas e externas da instituição e de propostas de melhoria. A triangulação da informação recolhida permitiu traçar um retrato sobre as relações e articulações entre estes agentes institucionais ao nível da concretização de estratégias de intervenção e prevenção. Para a análise consideraram-se as diversas dimensões em que se desenvolve o processo de implementação e concretização local das políticas e a participação dos diversos intervenientes. Assim, os resultados a que se chegou e

Quadro 11.3 Tipo de instituição segundo os objetivos de atuação

Tipo de instituição (sigla)	Objetivos de atuação	N.º
Autárquica ou Oficial não judicial (AO)	Proteção da infância, apoio e bem-estar social	6
Associação, Projeto ou Programa Social (APP)	Inclusão social, cultural e educativa	4
Educação e Formação (EF)	Educativos e formativos	3
Policia ou Judicial (PJ)	Prevenção e intervenção policial e judiciária	4
Saúde (S)	Promoção de saúde	1
Total		18

Fonte: Inquérito por questionário aos representantes institucionais, CIES 2013.

que parcialmente agora se retomam prendem-se com a relação entre os atores das instituições locais que se ocupam das questões da infância e juventude, em particular no que à sua proteção diz respeito, considerando: a) dos bloqueios de articulação entre políticas, programas e medidas; b) e das potencialidades de colaboração entre os agentes e instituições responsáveis pela implementação das políticas.

A realização da análise de redes permitiu-nos traçar um cenário das relações entre as instituições locais em cada um dos territórios educativos considerados. No que diz respeito às interações e relações de interdependência entre as instituições presentes nos territórios educativos, a análise das referências dos mesmos sobre os outros permitiu traçar um cenário em que os atores parecem estar “encastrados” (*embedded*) em redes de relações, formais e informais. Os padrões encontrados — seja pela simples interação entre os atores, seja pela avaliação mais concreta de alguns aspetos relacionais — apontam para algumas pistas relevantes no aprofundamento e compreensão da rede de instituições que intervêm (conjunta ou isoladamente) na regulação das situações de violência na escola e proteção da infância.

A autonomia dos atores para interpretar as diversas políticas públicas relativas à infância e definir localmente as estratégias e as práticas que entendem ser mais adequadas para atingir esses fins multiplica e reconstrói as respostas esperadas e alcançadas. Os resultados emergem da interseção de particularidades, orientações e interesses estratégicos das instituições (e em particular das suas lideranças), características territoriais e exigências das próprias políticas. De referir, na mesma linha de Braun *et al.* (2011), que para lá do impacto das políticas nas escolas e das interpretações a que os diferentes atores as sujeitam durante a sua implementação, há que tomar em consideração os efeitos de políticas anteriores que, apesar de terem sido substituídas ou simplesmente caído em desuso, não deixam por isso de interferir com a sua concretização.

As necessidades externas e propostas de ação indicadas pelos representantes institucionais analisados mostraram que o caminho para a construção dos objetivos de intervenção *conjunta* e *integrada* ainda é longo. Apesar da convergência entre objetivos e tipo institucional anteriormente referida, a distribuição das relações entre estes ocorre sobretudo pela proximidade geográfica, havendo um número muito reduzido de relações de interdependência. Estes padrões apontam para

estratégias de isolamento entre parceiros no desenvolvimento das suas ações, trazendo-se em processos de intervenção pouco articulados, designadamente por parte das escolas no que concerne à polícia.

Os resultados encontrados apontam para a necessidade de uma maior convergência e dinamismo das instituições a nível concelhio, já que se constata que as organizações cujos dirigentes se conhecem *face a face* têm maior relevância na capacidade de resposta local, ampliando as potencialidades de articulação e colaboração. Neste sentido, a proximidade geográfica facilita o desenvolvimento de relações de interconhecimento entre os diferentes dirigentes e constitui, assim, um fator decisivo para a eficácia das ações de prevenção e intervenção.

Relações desequilibradas

A intervenção das instituições da rede local

Tendo por base os resultados encontrados na análise de redes locais definiram-se as questões geradoras para os grupos focais, procurando-se compreender melhor os bloqueios e potencialidades de colaboração entre agentes e instituições responsáveis pela concretização das políticas públicas a nível local. Para garantir a continuidade e complementaridade da pesquisa, interessou-nos que as sessões de debate se focassem especificamente nas conceções e práticas de intervenção dos agentes sociais e nas dinâmicas de articulação da intervenção entre essas instituições.

À semelhança dos objetivos pretendidos com a análise de redes procurou-se que as entidades locais e instituições formais, que configuram as redes de intervenção em cada um dos territórios socioeducativos em análise, enquadrassem as respetivas dinâmicas nos contextos territoriais. Os resultados dos grupos focais permitiram confirmar as tendências anteriormente verificadas, apontando para uma rede articulada e cooperante no território T2, uma rede pouco funcional ou mesmo fragmentada no território T3 e uma rede cuja articulação e aproximação entre entidades é pouco mais que incipiente no território T1. Efetivamente, ainda que os representantes tenham sido unânimes relativamente à forma como entendem a atuação das redes de intervenção nos territórios, houve diferenças quanto à qualidade e eficácia do seu funcionamento. Em conformidade com a análise anteriormente realizada, no território T2 identificaram-se relações mais estruturadas ou colaborantes, e em que a instituição escolar assume um papel central e de liderança na rede.

No caso do território T2, a diversidade de instituições foi frutífera, pois garantiu uma pluralidade de perspetivas e maior abrangência da discussão, verificando-se uma distinção clara entre intervenções de *primeira* e de *segunda linha*. Esta diferenciação revelou-se importante porque permitiu identificar dois níveis de atuação das entidades relativamente à heterogeneidade das situações de conflito. Neste sentido, para os representantes as atuações de *primeira linha* enquadram-se num despiste ou diagnóstico de situações anómalas ou irregulares, cujo trabalho se

centra sobretudo em mecanismos de prevenção, encaminhamento ou acompanhamento. Já nas ações que designam como de *segunda linha*, concentram-se especialmente nos casos de maior gravidade, quando excedem o campo de intervenção das próprias entidades ou exigem uma integração em mecanismos de regulação formais ou sancionatórios, como por exemplo a aplicação de medidas judiciais.

Uma outra distinção relevante, quer nas conceções, quer nas práticas de intervenção destas entidades, prende-se com o facto de serem de nível central ou local. O leque de possibilidades de ação de cada instituição é condicionado pela sua abrangência, verificando-se por esse motivo um maior ou menor distanciamento na resolução dos casos de acordo com o seu foco de ação. Neste sentido, houve uma grande convergência dos participantes na defesa de atuações a nível local, caso a caso, articulada com os parceiros relevantes para cada situação, em detrimento de uma intervenção mais alargada e abrangente. Nestes territórios, foi evidente a fraca comunicação entre as diversas entidades, embora com distinções entre territórios. A realização do projeto permitiu uma maior aproximação e articulação entre as entidades destes territórios, uma vez que foram vários os momentos de encontro, que não apenas os destes grupos focais. A ação do projeto permitiu reforçar a articulação entre os diferentes tipos de entidades com responsabilidade na proteção da infância, resultando assim na definição de uma abordagem integrada de intervenção nestes territórios.

As estratégias de intervenção e colaboração

No que diz respeito ao trabalho em parceria desenvolvido pelas instituições e entidades da rede socioeducativa local, as suas modalidades, a sua definição enquanto rede local e o alcance da intervenção da mesma os resultados novamente reforçam os anteriormente encontrados. No território T2, os diversos intervenientes consideram o trabalho em parceria como mais-valia para o grupo, sendo a ação coletiva orientada por um Plano de Ação comum, localmente definido e enquadrado pela Rede Social de Freguesia através da Comissão Social de Freguesia. A intervenção nesta rede organiza-se sobretudo para a resolução por casos, chamando os intervenientes relevantes para um trabalho contextualizado e informado, garantindo que não há duplicação das intervenções. Já no caso do território T3, os participantes entendem a atuação por casos como estratégia a seguir, mas assumem que a rede de trabalho é pouco articulada, construindo-se ao redor de cada instituição. Um dos motivos para esta fraca colaboração prende-se com a ausência de um apoio efetivo, em particular por parte da autarquia, mas também pelas instituições da comunidade em geral, que não estão coordenadas para a prevenção da violência e proteção e apoio às crianças. Apesar de não chegarem a consenso relativamente aos responsáveis pela desarticulação na rede de intervenção, os representantes consideram que mesmo existindo propostas, há problemas de fundo, como a necessidade de recursos ou a desresponsabilização ante os problemas, que não permitem o desenvolvimento de uma colaboração mais efetiva.

Por sua vez, no território T1 os participantes consideram que a colaboração e a proximidade entre instituições ainda está a ser construída. A representante da

Comissão de Proteção das Crianças e Jovens, por exemplo, menciona o excesso de burocracia e a demora nos processos que trava as tentativas de transmissão atempada da informação e o estabelecimento de *pontes* interinstitucionais. A ausência de recursos humanos para intervir é outro dos obstáculos identificados pelos parceiros. Todos os representantes deste território consideram que a rede é *um espaço privilegiado para a troca de influências*, mas isso requer alguma *arrumação* e preparação das instituições que possibilite a abertura e as trocas, uma organização que nem sempre acontece no território T1.

No território T2 foram identificadas algumas dificuldades na aplicação de medidas políticas. Os parceiros assumem que as definições regulamentadas pelas respectivas tutelas colocam por vezes restrições à capacidade de acompanhamento e resolução de determinados casos, provocando designadamente um *choque* entre competências de algumas entidades ou mesmo uma sobreposição ou omissão. Para os parceiros, há uma exagerada repartição do poder e simultaneamente um excesso na regulamentação, que se traduz no terreno em formas de bloqueio ou omissões quanto a responsabilidades sobre determinadas matérias. Contudo, entendem o funcionamento em rede como uma forma de aumentar os recursos necessários à atuação, sendo as atividades desenvolvidas construídas sempre em equipa. O maior dinamismo desta rede é explicado por um período anterior e relativamente longo (mais de dez anos) em que houve necessidade de criar respostas conjuntas relativamente a problemas vividos no território, sobretudo os problemas criados pela instalação de um bairro de realojamento e acompanhamento do processo de legalização do extenso edificado clandestino da localidade. A necessidade de resolução conjunta implicou uma intervenção *porta a porta* e *face a face*, o que contribuiu para o desenvolvimento de um sentido de ação comum e de pertença. De acordo com o coordenador da Divisão de Educação da câmara este processo constituiu uma *formação* que ainda hoje se destaca nas competências e no trabalho que realizam. Os participantes entendem-se como *herdeiros* de uma rede que tem vindo a desenvolver-se e aperfeiçoar-se, sendo constante nas ilustrações apresentadas pelos parceiros sobre as suas ações, que é demonstrativa disso mesmo.

Outro aspeto destacado é a frequência dos encontros do grupo, havendo uma reunião semanal para discussão das situações prioritárias que, além de garantir uma intervenção efetivamente articulada, permite que os parceiros mantenham relações de proximidade fortes. Ainda que esta colaboração esteja formalmente enquadrada, os representantes afirmam que *ultrapassam* frequentemente a sua esfera de ação, alargando e potenciando deste modo a ação conjunta, onde *todos trazem e todos recebem*. Nesse sentido, os parceiros procuram identificar estrategicamente os problemas da localidade, contando com a colaboração de todos para a definição de um plano de ação que lhes permita antecipar situações problemáticas. Esta vantagem contribuiu para experimentarem estratégias e modos de ação adequados às especificidades dos problemas com um sentido de territorialidade e proximidade.

No caso do território T1, os participantes entendem que a disseminação e moderação de uma atuação conjunta e integrada deve ocorrer a nível local, pois consideram que os responsáveis que atuam a esse nível têm uma melhor perceção dos problemas. Apesar dos obstáculos atrás referidos, os parceiros indicam algumas

colaborações e atuações bem-sucedidas, como a maior proximidade e interação entre a PSP e as escolas, por exemplo. A representante da Junta de Freguesia do território T1 realça, também, que tem havido respostas, colaboração e apoios dos vários parceiros à entidade, mas destaca obstáculos na articulação com a escola E1.

Relativamente às potencialidades, surgiram diversas abordagens de intervenção por parte dos parceiros, nomeadamente a necessidade de medidas estruturais ao nível do território para a habitação, emprego e formação e ainda a necessidade apontada pela PSP de se reunir regularmente com as escolas.

Já no território T3, a comunidade é percecionada como estando pouco interessada ou fracamente orientada para a resolução de problemas. Verificaram-se divergências no posicionamento em relação às responsabilidades e obrigações da escola, que se traduzem em problemas de relacionamento, designadamente entre a CPCJ e a escola. Entre as diversas críticas apontadas, alguns consideram haver pouco trabalho de *primeira linha* e uma assunção reduzida das responsabilidades de intervenção. Os atrasos na sinalização e acompanhamento dos casos problemáticos são reveladores dessa desarticulação da rede. Apesar de existir maior facilidade nos contactos, os representantes afirmam que não existe trabalho efetivo em parceria, identificando um *problema de linguagem*, que acarreta implicações no desempenho profissional dos técnicos e desconhecimento sobre as situações. Referem mesmo que *cada um está na sua "quinta"*, servindo os encontros da Comissão Social de Freguesia de momentos para se *lastimarem*. A necessidade de recursos materiais e de disponibilidade de tempo são outra reivindicação patente no discurso dos representantes deste território. Uma das participantes considera que o encerramento do Observatório Social da Freguesia T3 veio dificultar ainda mais a colaboração e as trocas de recursos entre parceiros. Esta crítica decorre sobretudo da sua perceção sobre o Observatório Social da Freguesia do T2 que entende ser o principal dinamizador daquela rede local, cuja eficácia coletiva é conhecida e afirmada por todos. Questionados sobre o que pode ser feito para ultrapassar essas limitações e melhorar a intervenção, os representantes das entidades locais entendem que o trabalho tem de ser desenvolvido de modo sistémico e com a inclusão de toda a comunidade. Apesar de não haver um trabalho em parceria, a existência de situações de colaboração *caso a caso* é referida e apoiada por todos.

Por sua vez, no território T2 a atuação *caso a caso* acumula com uma aposta na criação de condições para as crianças e jovens, ou seja, trata-se de uma ação que se pretende que seja mais do que paliativa. Os parceiros ilustram esta estratégia com a organização conjunta de colónias de férias e ocupação dos tempos livres das crianças e jovens em período de interrupção letiva, ações que entendem ser chave na prevenção de comportamentos disruptivos, bem como no desenvolvimento de um sentido de pertença e participação na comunidade. Salientam ainda a relevância do trabalho efetuado pelos técnicos junto das *suas* crianças e jovens, apontando para uma *ética profissional comum*, na qual prevalece o *bom senso* na tomada de decisão e na atuação.

Em síntese, pode afirmar-se que estes territórios contrastam significativamente em relação ao nível de colaboração e funcionamento da rede, contudo a escola é considerada como parceiro central. Por um lado, por ser a instituição em que

a maioria das crianças e jovens da localidade se encontram e passam uma parte substancial do seu dia. Por outro, por entenderem que a escola tem, ou deve ter, um papel ativo no diagnóstico e na atuação de primeira linha dos casos problemáticos. Nesse sentido, a posição dos parceiros locais em relação à escola é um indicador pertinente tanto para a compreensão da articulação da rede, como para a identificação dos bloqueios e potencialidades de atuação. Apesar das divergências encontradas, foi possível constatar que a escola assume uma dupla função na rede, por um lado por ser um espaço em que se realizam parte as intervenções de *primeira linha*, seja pela sinalização de casos, seja pelo acompanhamento efetuado com os alunos. Por outro, funciona como *aglutinadora* dos parceiros, já que é promotora de ações conjuntas, orientando muitas vezes as estratégias tomadas, nomeadamente através da cedência de espaços para a concretização de atividades nos tempos não letivos.

Principais dificuldades e problemas identificados

Dada a conjuntura socioeconómica desfavorável, a antecipação de problemas ou obstáculos foi outro dos aspetos largamente apontado pelos parceiros. Relativamente à escola, os representantes do território T2 sublinham dificuldades resultantes de medidas que têm vindo a diminuir os momentos que representavam oportunidades para desenvolver trabalho conjunto e junto das crianças e jovens. Apesar disso, procuram manter esse trabalho noutros momentos, mas menos frequentemente.

No território T3, as necessidades alimentares também constituíram uma preocupação substantiva, especialmente porque os Bancos Alimentares existentes na localidade se encontravam esgotados. A representante da escola afirma, neste âmbito, que estão empenhados em encontrar respostas, ultrapassando mesmo as suas funções, uma vez que estabelecem contactos com outras entidades através da técnica de serviço social. Refere que o apoio começou por ser dirigido aos alunos com Ação Social Escolar, mas rapidamente se estendeu a outros, cujas famílias têm *graves dificuldades*. Este problema acumula-se com outros como o distanciamento ou menor supervisão das crianças e jovens, provocado sobretudo pela sobrecarga e extensão dos horários laborais das famílias: “eles passam muitas horas sozinhos”.

Também os parceiros da freguesia T1 alertam para o problema dos horários familiares, referindo que a falta de equipamentos para ocupar o tempo livre das crianças tem impactos na efetivação das respostas. Todos consideram haver uma ausência de recursos e respostas no território passíveis de solucionar os problemas inerentes ao fenómeno da violência. Neste âmbito, os representantes da PSP referiram o caso de uma intervenção tardia com um aluno, situação que todos os parceiros conhecem, explicando que se deveu sobretudo à fraca articulação e erros sucessivos de avaliação e diagnóstico do caso. Esta situação é demonstrativa da reduzida articulação interinstitucional existente no território T1, revelando uma rede em que os parceiros ainda estão a *construir* relações próximas e colaborativas.

Perante as contrariedades, os parceiros das redes nos territórios T2 e T3 assumem frequentemente que excedem os seus campos de atuação ou mesmo que desconsideram as regulamentações impostas no sentido de solucionar os problemas. Na freguesia T2, por exemplo, apesar da exigência de encaminhamento das situações de abandono, os participantes afirmam que *a gente faz o que sempre fez*. Embora reconheçam a importância dos normativos, para estes representantes a resolução dos problemas é prioritária: *primeiro resolvemos aqui, esgotamos os nossos recursos*. Sublinham uma resposta localizada e fortemente enquadrada no plano de ação definido conjuntamente, alicerçada numa rede em que os intervenientes são ativos e colaboradores: *agarramos e fazemos nós, fazemos o nosso serviço, que é no fim assumirmos a responsabilidade social*. No caso do território T3, tanto a escola como na área da saúde assumem que *dão tudo o que devem e o que não devem*, canalizando recursos e estratégias de resolução sempre que surge um foco de problemas. Contudo, apontam a necessidade de recursos que tem sido premente e que muitas vezes não conseguem ir além de um determinado *patamar* de ação, acusando os responsáveis do poder local de estar a par dos problemas e não agirem, porque isso “não lhes dá votos”.

A relação entre a regulamentação de medidas políticas e a sua aplicação encontra outros paradoxos a nível local. Nomeadamente, nas limitações de intervenção sobre os cuidados à primeira infância, em particular no território T2. Apesar do maior desenvolvimento de sistemas de creches familiares pelo poder local e segurança social, subsistem muitas amas ilegais no território. Esta situação deve-se a um desajustamento do número de creches em relação às necessidades das famílias, assim como dos horários praticados relativamente aos de trabalho dos pais e do tipo de apoio que precisam em caso de doença das crianças. Ou seja, as amas recebem e cuidam das crianças mesmo que estejam doentes, praticam horários ajustados aos dos pais, aceitando crianças em horários pós-laboral, por exemplo. O que coloca um dilema aos representantes da rede pois: “legalmente teríamos de denunciar, mas se o fizermos estas crianças ficarão em muito piores situações”.

Apesar destas diferenças, a escola desempenha um papel importante nas redes analisadas, uma vez que reúne grande parte das crianças e jovens das localidades e porque a entendem como instituição de *primeira linha* no diagnóstico e acompanhamento de casos problemáticos. Neste sentido, por se verificarem fortes divergências quanto ao papel desempenhado pelas escolas dos territórios T1 e T3, é somente no território T2 que esta entidade se assume como elemento *aglutinador* na rede, com um forte pendor interventivo.

Conclusão

Em síntese, podemos afirmar que apesar das vicissitudes apontadas pelos representantes das instituições e entidades locais, as modalidades de trabalho articulado em parceria constituem uma forma de ação coletiva que se revela e é por todos considerada como particularmente útil e produtiva, seja no âmbito dos mecanismos de intervenção e/ou de prevenção aos diferentes níveis territoriais. As redes locais permitem aceder a recursos e estratégias de atuação

planeadas conjuntamente, adequadas a problemas específicos identificados pelos parceiros.

Verifica-se, porém, que para um funcionamento deste tipo de intervenção bem-sucedido é necessário um conjunto de parceiros interessados que dinamizem a rede, superando convicções e práticas institucionais divergentes. A dificuldade em elaborar e negociar planos de intervenção capazes de comprometer os diferentes agentes institucionais na sua concretização mostraram que os níveis de concretização dos direitos das crianças variavam de acordo com os contextos em que estas se encontravam, mas que uma boa parte dessa variação era devida a essa mesma descoordenação. Apesar da existência de redes locais como a Rede Social Local (municipal) ou de freguesia (nos casos com maior dimensão ou dinâmica institucional), as escolas têm dificuldade em estabelecer quadros de relações densas e estáveis com outras instituições responsáveis pela infância no mesmo espaço geográfico, dependendo muito dessa articulação das lideranças das escolas. Desconhecimento mútuo, autofechamento, dificuldades de comunicação e de coordenação interinstitucional constituíam situações recorrentes que se traduziam pela descontinuidade e fraca coerência nos processos de intervenção junto das crianças vítimas de violência ou agressoras, ou pela inexistência de programas de prevenção.

Globalmente podemos afirmar que o entendimento sobre os direitos da criança existe, encontra-se disseminado pelas instituições e técnicos, contudo muitas vezes os encontros entre instituições constituem um espaço para afirmar localmente a prioridade da sua política setorial/nacional em relação às outras, fazendo com que a lógica setorial se sobreponha à cooperação, reduzindo a eficácia ou anulando mesmo os efeitos da atuação das outras instituições.

Referências bibliográficas

- Beck, U. (2000), *World Risk Society*, Cambridge, Polity Press.
- Braun A., S. J. Ball, M. Maguire e K. Hoskins (2011), "Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32 (4), pp. 585-596.
- Giddens, A. (2000), "Viver numa sociedade pós-tradicional" em U. Beck, A. Giddens e S. Lash, *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*, Oeiras, Celta, pp. 53-104.
- Maguire, M., S. J. Ball, e A. Braun (2010), "Behaviour, classroom management and student 'control': enacting policy in the English secondary school", *International Studies in Sociology of Education*, 20 (2), pp. 153-170.
- Mauss, M. (1988), *Ensaio sobre a Dádiva*, Lisboa, Edições 70.
- Parasuraman, A. (1986), *Marketing Research*, Toronto, Addison-Wesley Publishing Company.
- Sebastião, J. (2009), *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajetórias Escolares*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sebastião, J., M. G. Alves, e J. Campos (2003), "A violência na escola: das políticas aos quotidianos", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 41, pp. 37-62.

- Sebastião, J., M. G. Alves, e J. Campos (2010), “Violência na escola e sociedade de risco: uma aproximação ao caso português”, em J. Sebastião (org.), *Violência na Escola. Tendências, Contextos, Olhares*, Chamusca, Cosmos, pp. 15-41.
- Sebastião, J., J. Campos, e S. Merlini (2012), “As duas margens do rio: contrastes urbanos e regulação da violência na escola”, *Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares*, 14 (1), pp. 127-164.
- Sebastião, J., J. Campos, S. Merlini, e M. Chambino (2013a), “Redes (des)conexas de intervenção local na violência infanto-juvenil”, dossiê temático: Análise Quantitativa e Indicadores Sociais, *Mediações, Revista de Ciências Sociais*, 18 (1), pp. 183-205.
- Sebastião, J., J. Campos, S. Merlini, e M. Chambino (2013b), “Educational policies, territories and actors’ strategies”, *Italian Journal of Sociology of Education*, 5 (2), pp. 110-132.
- Sebastião, J., J. Campos, S. Merlini, e M. Chambino (2014), “Violência na escola: conhecer para agir”, em E. Brennand, A. Benavente e A. Queiroz (orgs.), *Espaços — Mundo e Educação: Desafios no Brasil e em Portugal*, Editora da UFPB João Pessoa, pp. 237-260.

