



IX SEMINÁRIO INTERNACIONAL
OBVIE
A REDEFINIÇÃO DA
ESCOLA PORTUGUESA



E-book do

**IX Seminário Internacional de Observatórios de
Educação e Formação**

A Redefinição da Escola Portuguesa

12 de julho de 2022



IX Seminário Internacional de Observatórios de Educação e Formação A Redefinição da Escola Portuguesa

Título

IX Seminário Internacional de Observatórios de Educação e Formação: A Redefinição da Escola Portuguesa

Organização

Ariana Cosme
Daniela Ferreira
Louise Lima
Cibelle Toledo

Capa

Cibelle Toledo

Edição

Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (CIIE/FPCEUP)

ISBN

978-989-8471-50-5

Data

Setembro de 2023

© AUTORES/AS E CIIE

Apoios



(O CIIE recebe apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, ref.^{as} UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020)

Os conteúdos e perspetivas presentes nesta publicação são da responsabilidade dos autores, que autorizaram a sua publicação, e não refletem necessariamente a posição da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, do Centro de Investigação e Intervenção Educativas, das Comissões Organizadora e Científica do Congresso e da Coordenação deste *E-book*.



TUDO O CONTEÚDO DESTA PUBLICAÇÃO ESTÁ LICENCIADO COM UMA LICENÇA [CREATIVE COMMONS – ATRIBUIÇÃO NÃO COMERCIAL – COMPARTILHA IGUAL 4.0 INTERNACIONAL](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



COMPREENDER AS RELAÇÕES E AS EMOÇÕES NO CONTEXTO EDUCATIVO

Mónica Nogueira Soares

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; Universidade da Maia, Portugal

mns@esepf.pt; mnsoares@umaia.pt

Resumo

O ato de educar envolve o desenvolvimento e a promoção de competências pessoais e a integração social e profissional das novas gerações num contexto social em constante evolução (Soares, 2013). Assim, aprender a (con)viver constitui um dos objetivos fundamentais do sistema educativo. O desafio das escolas é desenvolver um modelo e uma cultura de coexistência, que seja assumida pela comunidade educativa e assente em valores democráticos, implicando a participação das famílias, do pessoal docente e dos alunos na sua elaboração e desenvolvimento. Este envolvimento é fundamental, não obstante os condicionalismos ou as exigências que se possam colocar, mas a escola pode e deve intervir nos processos de reprodução da violência e esta reprodução surge, precisamente nos diferentes sistemas em que os/as alunos/as se inserem (Bronfenbrenner, 1996). Acreditando, então, que a escola tem como imperativos e objetivos, tanto a formação académica dos e das alunas, como a formação pessoal, relacional e social, o contexto escola revela-se o contexto ideal para promover esta alteração no paradigma da abordagem à regulação dos comportamentos e das emoções, tanto em docentes como em alunos/as.

Palavras-chave: emoções, comportamentos, escola, docentes, convivência.

Desenvolvimento

A realidade atual das escolas reflete novos paradigmas sociológicos, na forma de interagir e de se relacionar das crianças e jovens com o mundo e entre si, levando a escola à emergência de se dedicar paralelamente às aprendizagens formais, mas cada vez mais a assumir um papel educacional com um grande enfoque nas aprendizagens informais.

Nas escolas é perceptível um relato contínuo de situações conflituosas, com discursos de pessoas que vivenciam conflitos com outras pessoas. Mais do que a vivência de conflitos, é a forma como as pessoas (não) convivem, centrando os seus relacionamentos interpessoais através das redes sociais e de dispositivos físicos e informáticos, em detrimento do relacionamento presencial e afetivo. Deste modo, quando surgem conflitos, a solução acaba por ser descartável e meramente remediativa.

Também os comportamentos disruptivos aparecem como uma resposta referente aos desafios relacionais nas escolas, podendo estes dificultar, ou até mesmo impedir, o processo de ensino-aprendizagem (Ricardo et al., 2012). Torna-se necessário motivar os alunos e as alunas para as atividades escolares, no sentido de que estes/as estejam mais focalizados na aprendizagem. A motivação para aprender assume, assim, um papel preponderante na prevenção de comportamentos desadequados em contexto de sala de aula (Eccheli, 2008). A relação entre os comportamentos disruptivos e a predisposição dos e das alunas para a aprendizagem está bastante documentada na literatura: alunos/as mais desmotivados/as têm maior tendência para demonstrar comportamentos disruptivos na sala de aula.

Um clima de escola positivo e facilitador é aquele em que a ênfase do/a professor/a está colocada na prevenção do aparecimento de comportamentos disruptivos e não na sua remediação, isto porque, em ambientes de sala de aula preventivos o/a docente consegue aumentar o tempo em que os e as alunas



estão focadas na aprendizagem, em detrimento da manifestação de comportamentos disruptivos (Ratcliff et al., referidos por Ricardo et al., 2012). Na mesma linha, Allodi (referido por Ricardo et al., 2012) refere que o clima de escola e de sala de aula pode ter um papel catalisador nos problemas dos e das alunas: são os/as alunos/as com problemas emocionais e comportamentais aqueles/as que são mais vulneráveis aos efeitos de um clima de escola e de sala de aula negativo. Percebe-se, portanto, que quando estes/as percecionam um ambiente social mais negativo na escola e na sala de aula, acabam por ser afetados/as tanto a nível emocional, como comportamental.

A relação entre o/a professor/a e o/a aluno/a depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo/a professor/a, da relação empática com os/as seus/suas alunos/as, da sua capacidade de ouvir, refletir e debater de acordo com o nível de compreensão dos/as alunos/as e da criação de pontes entre o seu conhecimento e o deles/as. Trata-se, de certa forma, de incentivar o lado colaborativo dos e das alunas, formando cidadãos/ãs conscientes dos seus deveres e das suas responsabilidades sociais. Ou seja, importa fomentar um clima de escola cooperativo e positivo. A identificação com a escola favorecerá a motivação que, por sua vez, favorecerá a relação com os/as professores/as, prevenindo os comportamentos disruptivos (Soares, 2019).

Para além dos/as docentes e alunos/as, também outros/as intervenientes da escola devem ser considerados/as na concetualização dos comportamentos perturbadores da sã convivência, nomeadamente os/as assistentes operacionais da escola e as famílias.

Os/as assistentes operacionais são membros integrantes e ativos da comunidade escolar e o desempenho das suas funções requer que interajam na escola, tanto com os/as professores/as como com os/as alunos/as. Há vários/as autores/as que reforçam o papel dos/as assistentes operacionais nas escolas, uma vez que supervisionam espaços e tempos de conflito potencial, como é o caso dos recreios e dos refeitórios (Barroso, 1995; 2008), no entanto, nem sempre existe uma legitimação formal que os/as implique e valorize na resolução de conflitos. Os elementos do pessoal não docente deveriam integrar as estruturas formais e as redes de participação da escola, pela responsabilidade educativa que têm e como técnicos/as de apoio logístico às atividades de ensino. Passa pela valorização pessoal e profissional dos/as assistentes operacionais, uma vez que lidam diretamente com crianças e com jovens, acompanhando-os/as em atividades escolares diárias. É nessas atividades diárias que surgem momentos com problemas de comportamento e com conflitos que dificultam a gestão das atividades e prejudicam a relação adulto/a-aluno/a e entre alunos/as. Assumindo que o pessoal não docente teria um papel mais ativo na resolução de conflitos e os/as alunos/as o reconhecessem como tal, o seu papel seria mais valorizado e seriam mais uma pessoa adulta a servir de modelo de comportamento.

Quanto às famílias, sabe-se que a família tem um papel especial, como grupo de socialização e prevenção de problemas da vida escolar (Smith et al., 2004). Da mesma forma que a família é o primeiro contexto de desenvolvimento da personalidade das crianças, é também o contexto ideal no qual devem ser ensinadas a resolver conflitos e a comportar-se socialmente de forma adequada (Patterson et al., 1990). Ou seja, isto significa que a convivência familiar, escolar e comunitária condiciona a formação de valores, o autoconceito e a autoestima, sendo preditiva do comportamento social e do estilo atributivo do sujeito, nomeadamente no espaço de sala de aula (Mascarenhas, 2006; Mascarenhas et al., 2005; Morán, 2004). Hoje, cada vez mais se reconhece e se compreende que a qualidade da vida na escola, o bem-estar, a autoestima, o aproveitamento escolar, as relações entre os seus membros e a aprendizagem da



cidadania estão relacionadas com a participação da comunidade e das famílias na vida escolar (Downer & Myers, 2010) e, portanto, com a inter-relação saudável entre estes sistemas.

Para além da necessária construção de uma relação saudável entre a família e a escola (Clarke et al., 2010), baseada na comunicação efetiva, na confiança e no respeito mútuo, sabe-se que haverá inevitavelmente motivos para pequenos ou grandes conflitos (Bonafé-Schmitt, 2004; Downer & Myers, 2010). A atitude frequente face aos conflitos é a de evitamento: evita-se o contacto, evita-se a partilha de preocupações e opiniões, entre outros, com os consequentes prejuízos para os/as educandos/as. Pior do que isso, só os afrontamentos agressivos, que também são uma realidade, ainda que verdadeiramente indesejáveis. Assim, a família e a escola têm responsabilidades partilhadas na educação e no desenvolvimento dos e das alunas, sendo essencial a existência de uma comunicação cooperativa entre todos os/as agentes educativos, pela influência positiva que tal interação tem na melhoria do clima geral da escola (Fekkes et al., 2005).

Numa ótica de prevenção, vários estudos indicam que as famílias com menor prevalência de conflitos, revelam determinadas características sociais e contextuais, nomeadamente um envolvimento mais acentuado da figura paterna, uma articulação estreita com a direção da escola e/ou diretor/a de turma e professores/as em geral, envolvendo-se ativamente nas atividades de lazer e extracurriculares dos/as alunos/as (Ahmed & Braithwaite, 2006).

Importa refletir como é que se poderia validar e enriquecer a intervenção dos/as assistentes operacionais e das famílias. São várias as iniciativas e práticas que podem reforçar o envolvimento destes agentes da comunidade na gestão dos problemas de convivência. Devem ser áreas de reflexão e prioritárias para a ação, passando pela participação de todas as pessoas na vida da escola, pelo envolvimento e participação das mesmas nos processos de tomada de decisão, pelas formas de comunicação entre a escola e a família, pelas dinâmicas de apoio às aprendizagens, assim como pela colaboração com a comunidade. É indispensável a estreita colaboração da comunidade, da família e da escola, pois só a ação conjunta e coordenada destes três contextos dominantes na vida dos e das alunas poderá contribuir decisivamente para o seu sucesso escolar e para o seu crescimento enquanto ser humano. É, por isso, necessário estabelecer estratégias que conduzam à construção dessa colaboração e dessa identificação e desenvolver relações com a comunidade, criando e incentivando a valores congruentes. Neste processo, pressupõe-se a participação ativa e a interação entre todos, através de valências que tragam novas realidades e aprendizagens “à escola”, a escola de todos/as para todos/as. E esta questão é de uma relevância enorme nos tempos que correm. A multiplicidade de culturas, de etnias, de classes sociais que convivem no espaço escola, pressupõe este lema; contudo, ultrapassar e solucionar estes obstáculos, à luz da igualdade de oportunidades, só é possível se a escola construir um projeto suficientemente flexível que a transforme num espaço efetivo de bem-estar para todos os elementos da comunidade escolar. Isto implica abrir espaço para a implementação de dinâmicas mais adequadas à diversidade de alunos/as a que se destina, principalmente no sentido da prevenção e resolução dos conflitos que aí possam ocorrer e recorrendo à compreensão das diferenças que ‘coabitam’ no seu espaço educativo, para que a adequação das metodologias seja efetivamente possível. Reconhecer essas diferenças, e agir de acordo com esse reconhecimento, é talvez o melhor meio de prevenção dos problemas de aprendizagem e de relacionamento entre os elementos da comunidade educativa.



As emoções e o comportamento

A teoria clássica sobre a emoção pressupõe uma explicação “periférica”, em que a emoção seria uma tomada de consciência das nossas reações corporais a uma situação.

Assim, as emoções podem ser definidas como reações fisiológicas e psicológicas complexas a estímulos externos. Podem manifestar-se em alterações neuromusculares, cardiovasculares, respiratórias, hormonais, ou alterações corporais, sendo também sentimentos que geralmente têm elementos psicológicos e cognitivos e que influenciam o comportamento (Feldman et al., 2016).

As emoções têm 3 grande funções: 1 – Preparar-nos para a ação, pois as emoções interagem como um elo entre acontecimentos do meio externo e as respostas comportamentais; 2 – Moldar o nosso comportamento futuro, visto que as emoções servem para promover a aprendizagem de informação que nos orienta na escolha das respostas futuras apropriadas; e 3 – Ajudar-nos a regular a interação social, já que as emoções que experimentamos são frequentemente óbvias para os/as observadores/as, na medida em que estas são comunicadas através do comportamento verbal e não verbal (Feldman et al., 2016).

Existem as emoções básicas e as emoções secundárias. As emoções básicas são de carácter universal e surgem nos primeiros momentos da vida. Não são aprendidas, fazem parte da configuração do ser humano, o que se evidencia, por exemplo, na presença das mesmas expressões faciais em diferentes culturas. Cada uma das emoções primárias tem condições desencadeadoras específicas e distintas, um processamento cognitivo próprio, uma experiência subjetiva característica, uma comunicação não verbal distinta e uma forma de reagir diferente. As emoções básicas iniciam-se com rapidez e duram uns segundos. Atualmente, definem-se 6 emoções básicas: a alegria, a tristeza, a raiva, o medo, a surpresa e o nojo. As emoções secundárias surgem a partir das básicas e são resultados dos processos de socialização e do desenvolvimento de competências cognitivas. São também denominadas como emoções sociais, morais ou autoconscientes, como por exemplo, culpa, vergonha, orgulho, ciúmes... As emoções secundárias implicam a existência de uma identidade pessoal, a internalização de determinadas normas sociais (desenvolvimento do pensamento moral) e a capacidade de avaliar a sua identidade pessoal de acordo com níveis morais e sociais que adapta.

As emoções também podem ser classificadas como agradáveis/positivas ou desagradáveis/negativas (Feldman et al., 2016). As emoções agradáveis/positivas despertam experiências agradáveis e prazerosas, como o amor, a alegria, a felicidade. Favorecem a comunicação, aproximação, o relacionamento cooperativo, a criação de opções mútuas para a solução de conflitos, sentimento de justiça e compromisso com o melhor resultado. Já as emoções desagradáveis/negativas são aquelas que estimulam sentimentos desagradáveis, de competição, de desconfiança. Os interesses são ignorados e limitam a comunicação/diálogo pacífico e o entendimento entre as partes, se não forem compreendidas.

Para compreendermos o processo emocional, é importante considerar os elementos que o constituem:

- Uma situação ou um estímulo que reúne determinadas características ou determinado potencial para originar uma emoção específica;
- A pessoa que entende a situação, processa-a e reage perante a mesma;
- O significado que a pessoa atribui à situação;
- A experiência emocional que é ativada na pessoa perante a situação;
- A reação corporal ou fisiológica (mudanças no ritmo cardíaco ou respiratório, sudorese, mudanças na tensão muscular, secura na boca, pressão sanguínea);



- A expressão motora-observável (expressões faciais, tom e volume de voz, movimentos do corpo, sorriso).

Cada cultura tem formas de expressão, compreensão e regulação emocional que lhes são próprias. Estas normas são apreendidas no percurso da socialização, uma vez que o desenvolvimento das competências para identificar, compreender, nomear, expressar e regular as emoções não requer apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a interação com outros.

A escola constitui um espaço de grande importância, no que diz respeito à socialização emocional, em que a interação entre pares assume especial relevância. Além da interação entre pares, os docentes têm um papel importante, uma vez que na inter-relação com a criança, a pessoa educadora revela muitos comportamentos emocionais que serão aprendidos e modelados pelas crianças e jovens, despertando para determinadas emoções e influenciando a maneira de as enfrentar e regular.

Grande parte do desenvolvimento emocional produz-se desde o nascimento até à adolescência e, neste período, o ambiente escolar exerce uma especial influência, visto que é nele que se encontram vários dos sistemas de referências que a criança/jovem utiliza para definir e desenvolver o seu autoconceito, as interações com os outros, a sua compreensão do mundo, a sua visão de si mesmo/a neste mundo e até na autoestima... Apesar do papel importantíssimo da escola no processo de socialização emocional, a literacia emocional nem sempre é considerada de forma sustentada na educação formal. Torna-se, por isso, fundamental apostar em respostas educativas que fomentem a educação emocional.

O objetivo da educação emocional é o desenvolvimento de competências emocionais para o pleno desenvolvimento da personalidade individual.

Atendendo ao Relatório da UNESCO, da Comissão Internacional sobre a Educação no século XXI (Delors, 2001), afirma-se que, para fazer frente aos desafios da nova sociedade da informação, a educação ao longo da vida deve organizar-se em torno de quatro eixos, denominados os quatro pilares da educação:

1. Aprender a conhecer e aprender a aprender, para aproveitar as possibilidades que a educação oferece ao longo da vida;
2. Aprender a fazer, para capacitar a pessoa para enfrentar diversas situações;
3. Aprender a ser, para agir com autonomia, espírito crítico e responsabilidade pessoal;
4. Aprender a conviver, a trabalhar em projetos comuns e gerir os conflitos pacificamente.

Em muitos estudos reconhece-se que a dificuldade na utilização de determinadas competências, como a gestão de conflitos, a gestão do stress, o controlo do impulso e a empatia são causas de problemas de inadaptação social. Por isso, um dos deveres dos/as educadores/as é dotar os/as educandos/as de competências pessoais e sociais que lhes sirvam como fator protetor para os problemas de inadaptação social. Uma etapa educativa em que é essencial a educação emocional em relação ao ajuste psicossocial é a adolescência. Assim, vários estudos indicam que os/as adolescentes com altos níveis de inteligência emocional, apresentam menos comportamentos impulsivos e de risco.

Assim, torna-se imprescindível apostar em dinâmicas no contexto escolar com crianças e jovens que lhes permitam:

- Adquirir um melhor conhecimento sobre as próprias emoções;
- Identificar as emoções dos outros;
- Desenvolver a competência de regular as próprias emoções;
- Prevenir os efeitos das emoções negativas intensas;
- Desenvolver a competência para gerar emoções positivas;



- Desenvolver a competência de relacionamento emocional de forma colaborativa com as outras pessoas.
- Desenvolver a competência de automotivação.

Estas dinâmicas podem variar em função do público-alvo, dos ciclos de escolaridade, conhecimentos prévios, maturidade pessoal; contudo, alguns temas fundamentais a considerar são os tipos de emoções, a consciência emocional, a regulação das emoções e as competências socioemocionais, para facilitar as relações interpessoais (Soares, 2019).

Sugere-se aos responsáveis educacionais, a determinação de criar projetos que fomentem esta cultura de escola, no sentido da valorização do conflito, numa perspetiva positiva, isto é, tomando-o como objeto de diálogo para, de seguida, refletir sobre o mesmo, numa prática implicadora e reativando a comunicação, conseguindo assim sarar e ultrapassar relações conflituosas. Qualquer profissional da área da educação, seja este psicólogo/a, docente, sociólogo/a, psicopedagogo/a, mediador/a socioeducativo ou assistente social, pode desenvolver projetos neste âmbito e congregar as potencialidades específicas da sua área de atuação às da mediação e contribuir, assim, para a promoção de climas adequados ao efetivo sucesso escolar. Não há soluções mágicas, mas existem mecanismos que permitem pensar e resolver conflitos de forma diferente, promovendo uma sã convivência e para os implementar é necessário:

- 1) Criar igualdade e equidade nos contextos educativos;
- 2) Prever situações de conflito e não ter receio de dialogar sobre os mesmos;
- 3) Gerir de forma positiva e controlada as situações de agressividade;
- 4) Optar pelo diálogo, negociação, mediação, suprimindo a cultura do vencedor/vencido, culpado/inocente, certo/errado;
- 5) Promover, defender e alimentar valores como a justiça, a liberdade, a cooperação, o respeito, a solidariedade, o compromisso, a autonomia, o diálogo e o envolvimento em detrimento da discriminação, da intolerância, da violência, da indiferença e do conformismo;
- 6) Proporcionar situações que favoreçam a comunicação e a convivência, numa lógica de *empowerment*, reconhecimento e legitimação das partes;
- 7) Participar e criar atividades relacionadas com a paz, solidariedade e resolução positiva de conflitos;
- 8) Criar climas cooperativos, democráticos e positivos no contexto de sala de aula e noutros contextos relacionais de escola;
- 9) Fomentar a reflexão, a troca de argumentos, pontos de vista e opiniões numa lógica de crescimento e empatia;
- 10) Difundir estes princípios regularmente por todos os agentes da comunidade educativa;
- 11) Apostar no trabalho em grupo e projetos educativos coletivos;
- 12) Utilizar técnicas de reflexão e desenvolvimento moral, debatendo experiências, clarificando valores, discutindo dilemas e formas alternativas de resolução de conflitos;
- 13) Apostar numa cultura de escola, numa ótica de compromisso educativo (um/a professor/a sozinho/a não terá o mesmo impacto/efeito). Implica construir e potenciar no processo de ensino-aprendizagem relações fundamentadas pela paz entre alunos/as-pais/mães-professores/as-escola.



Em suma, são indispensáveis respostas que estejam associadas à melhoria do relacionamento global e à convivência entre os/as alunos/as. É preciso formá-los/as e visar a aquisição de estratégias que sejam facilmente transponíveis para outros contextos das suas vidas, sendo passíveis de aplicação recorrente sempre e face a qualquer situação de conflito. Desta forma são criadas relações mais positivas e respeitadoras e cria-se um espaço educativo que fomenta relações saudáveis e cooperativas (Soares, 2019).

À escola cabe essa função, paralelamente ao ensino formal, a criação de condições para a promoção dessas aprendizagens “informais” de estratégias de autonomia, desenvolvimento e crescimento nas formas de pensar, ser e agir.

Referências

- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2006). Forgiveness, reconciliation, and shame: Three key variables in reducing school bullying. *Journal of Social Issues*, 62(2), 347- 370. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1540-4560.2006.00454.x>
- Barroso, J. (1995). *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica.
- Barroso, Z. (2008). Violência nas relações amorosas. In Associação Portuguesa de Sociologia (Org.), *Atas do VI Congresso Português de Sociologia “Mundos sociais: Saberes e práticas”*. Associação Portuguesa de Sociologia. <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/597.pdf>
- Bonafe-Schmitt, J. P. (2004). La mediación escolar: Prevención de la violencia o proceso educativo. *La Trama. Revista Interdisciplinaria de mediación y resolución de conflictos*, 11, 1-28. https://www.revistalatrama.com.ar/contenidos/larevista_articulo.php?id=28&ed=11
- Delors, J. (2001). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (6.ª ed, Trad. José Carlos Eufrázio). Cortez.
- Downer, J. T., & Myers, S. (2010). Application of a developmental/ecological model to family-school partnerships. In S. Christenson & A. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (Cap. 1). Routledge.
- Eccheli, S. (2008). A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar*, 32, 199-213. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000200014>
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81-91. <https://doi.org/10.1093/her/cyg100>
- Feldman, L., Lewis, M., & Haviland-Jones, J. M. (2016). *The handbook of emotion* (4th ed.). The Guilford Press.
- Mascarenhas, S. (2006). Gestão do bullying e da indisciplina e qualidade do bem-estar psicossocial de docentes e discentes do Brasil (Rondônia). *Psicologia, Saúde & Doenças*, 7(1), 95-107.
- Mascarenhas, S., Almeida, L. S., & Barca, A. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 77-92.
- Moran, J. M. (2004). Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. *Revista Diálogo Educacional*, 4(12), 13-21. <https://doi.org/10.7213/rde.v4i12.6938>
- Patterson, G., DeBaryshe, B., & Ramsey, E. (1990). *A developmental perspective on antisocial behavior*. Freeman.