

Daniela Filipa Baixinho Carrilho



A Escola em Comunidade – Diagnóstico em Meio Escolar

Universidade Fernando Pessoa Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2018

Daniela Filipa Baixinho Carrilho



A Escola em Comunidade – Diagnóstico em Meio Escolar

Daniela Filipa Baixinho Carrilho

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de mestrado em Psicologia da Justiça: Vítimas de Violência e de Crime, sob orientação científica da Professora Doutora Laura Nunes e Professor Doutor Jorge Cardoso.

Porto, 2018

Resumo

A instituição Escola é um local de desenvolvimento e de aprendizagem para os jovens. No entanto, a presença de fatores de risco (e.g., internos ou externos à escola) potencializam a ocorrência de comportamentos menos adequados, contribuindo para um contexto escolar nocivo, para os alunos e profissionais docentes e não docentes. A presente investigação teve como principal objetivo a realização do diagnóstico do meio escolar e do meio envolvente à escola. O estudo seguiu um desenho exploratório, descritivo, retrospectivo e transversal, através da recolha de dados qualitativos e quantitativos. A investigação baseou-se no autorrelato com recurso ao método de questionário e de observação. A amostra foi constituída por 72 participantes, de 4 escolas localizadas no Distrito de Setúbal, os sujeitos foram escolhidos aleatoriamente. Com este estudo, foi possível concluir que fatores como os espaços interiores e exteriores à escola, contribuem para o agravamento do comportamento dos alunos. Esta investigação permite que os profissionais de ensino tenham acesso a uma visão abrangente das problemáticas existentes em contexto escolar e no meio envolvente à instância escolar, permitindo que encontrem estratégias, para trabalhar áreas que carecem de intervenção.

Palavras-chave: Escola, Comunidade, Comportamento Antissocial

Abstract

The school is a place of development and learning for young people. However, the presence of some risk factors (e.g., internal or external to the school) may lead to less appropriate behavior, and can contribute to a harmful school context, for students and school employees. In this way, the main objective of this investigation, is to diagnose the school environment and the environment surrounding the school. The study followed an exploratory, descriptive, retrospective and transverse design, through the collection of qualitative and quantitative data. The research was based on self-report, using the questionnaire method and observation. The sample consisted of 72 participants, from 4 schools located in the District of Setúbal, in which subjects were randomly chosen. With this study, it was possible to conclude that factors such as the interior and exterior spaces of the school contribute to the aggravation of students' behavior. This research allows the professionals to have access to a comprehensive view of the problems that exist in the school context and in the environment surrounding the school, allowing them to find strategies to work in areas that need intervention.

Keywords: School, Community, Antisocial Behavior

Agradecimentos

Em primeiro lugar o meu especial obrigada aos meus pais, à minha irmã e a todos os presentes durante este percurso.

Agradeço ainda aos meus orientadores, Professora Doutora Laura Nunes e Professor Doutor Jorge Cardoso.

Índice

Introdução	1
Parte A – Enquadramento Teórico	3
Capítulo I – Escola, espaço e comportamento	3
1.1. A escola como instância socializadora	4
1.2. Influência da escola no desenvolvimento do indivíduo – risco e proteção	6
1.3. Comportamentos problemáticos em meio escolar	10
1.3.1 Condutas antissociais em meio escolar	12
1.3.2 Má conduta escolar	15
1.4. Características estruturais da escola e o comportamento dos alunos	20
1.5. Influência do meio envolvente no comportamento escolar	22
1.6. Crime Prevention Through Environmental Design (CPTED)	24
Parte B – Contribuição empírica	27
Capítulo II – Apresentação do estudo desenvolvido	27
2.1. Método	28
2.2. Caracterização da amostra	28
2.3. Material	31
2.4. Procedimento	32
2.5. Resultados alcançados	33
2.6. Discussão dos resultados	51
Análise Conclusiva	58
Referências	62
Anexos	73

Índice de Quadros

Quadro 2.1.	Medidas descritivas do sexo dos participantes.	29
Quadro 2.2.	Medidas descritivas da idade dos participantes.	29
Quadro 2.3.	Medidas descritivas do estado civil dos participantes.	30
Quadro 2.4.	Medidas descritivas das habilitações literárias dos participantes.	30
Quadro 2.5.	Medidas descritivas das funções exercidas pelos participantes.	30
Quadro 2.6.	Medidas descritivas do tempo de serviço dos participantes na escola.	31
Quadro 2.7.	Percepções quanto ao meio físico envolvente à escola.	34
Quadro 2.8.	Percepções quanto à organização/qualidade dos espaços escolares.	35
Quadro 2.9.	Percepções quanto à adequação das condições estruturais da escola para o número de alunos.	35
Quadro 2.10.	Percepções quanto à existência de estabelecimentos nas imediações das quatro escolas.	36
Quadro 2.11.	Percepções quanto à quantidade de estabelecimentos nas imediações das quatro escolas.	36
Quadro 2.12.	Percepções quanto às medidas que podem melhorar as condições da escola.	37
Quadro 2.13.	Percepções quanto à dinâmica das atividades extracurriculares.	38
Quadro 2.14.	Percepções quanto às atividades extracurriculares ocorrentes na escola.	38
Quadro 2.15.	Percepções quanto à qualidade do envolvimento escolar com outras instituições.	39
Quadro 2.16.	Percepções quanto às atividades extracurriculares que potencializam parcerias com outras instituições.	39
Quadro 2.17.	Percepções quanto às instituições que colaboram com a escola.	40

A ESCOLA EM COMUNIDADE – DIAGNÓSTICO EM MEIO ESCOLAR

Quadro 2.18.	Percepções quanto ao envolvimento dos progenitores nas atividades escolares.	41
Quadro 2.19.	Percepções quanto ao envolvimento comunitário.	42
Quadro 2.20.	Percepções quanto ao sistema de medidas disciplinares.	43
Quadro 2.21.	Percepções quanto às medidas que poderiam melhorar o sistema disciplinar.	43
Quadro 2.22.	Percepções quanto às áreas científicas que são pertinentes para melhorar o sistema disciplinar.	44
Quadro 2.23.	Percepções quanto às atividades a desenvolver por estes profissionais.	44
Quadro 2.24.	Percepções quanto ao comportamento dos alunos.	45
Quadro 2.25.	Percepções quanto ao absentismo escolar.	45
Quadro 2.26.	Percepções quanto aos principais problemas de comportamento.	46
Quadro 2.27.	Percepções quanto às incivildades mais realizadas pelos alunos.	46
Quadro 2.28.	Percepções quanto ao agravamento do comportamento dos alunos desde há 5 anos.	47
Quadro 2.29.	Percepções quanto às medidas que podem prevenir/combater os comportamentos inadequados.	47
Quadro 2.30.	Resultados obtidos a partir da observação dos espaços interiores das escolas.	49
Quadro 2.31.	Resultados obtidos a partir da observação dos espaços exteriores das escolas.	50

Introdução

Instâncias socializadoras como a família e a escola, detêm um grande peso no desenvolvimento do ser humano, enquanto criança e adolescente. Apesar da família representar a primeira grande instância com que o ser humano mantém contacto, acaba por obter um papel secundário, quando as crianças se encontram em idade escolar, na medida em que, a escola passa a ser a instância socializadora que mais importância representa na vida da criança (Liljeberg, Eklund, Fritz & Klinteberg, 2011).

A escola apresenta-se como meio de transmissão de saberes, para os seus educandos, e fá-lo na sua forma científica. Através de atividades formais e informais, desenvolvidas em ambiente escolar, onde os jovens desenvolvem capacidades a nível cognitivo, psicológico, social e cultural (Dessen & Polonia, 2007). A escola acarreta ainda o papel de educar os seus alunos, a nível emocional e moral (Theimann, 2016).

O processo de socialização, ocorrente em contexto escolar, é influenciado, por todos aqueles que o frequentam (e.g., alunos, professores, administrativos, auxiliares de ação educativa ou seguranças) (Abrantes, 2005).

Constituindo-se a escola como um local de transmissão de conhecimentos e aprendizagens, sofre muitas vezes com a influência de aprendizagens menos saudáveis dos alunos, que se associam a comportamentos negativos e pouco adequados tais como: agressões verbais e físicas; consumos de substâncias; absentismo escolar; indisciplina e incivilidades, que marcam o dia-a-dia de quem integra o ambiente escolar (Neto & Santana, 2014). As aprendizagens menos saudáveis, surgem através da existência de elementos potencializadores de comportamentos antissociais, que podem estar localizados no contexto escolar e no seu meio envolvente, na comunidade onde o jovem habita, e no próprio jovem (e.g., contexto familiar) (Dayrell, 2007; Peek-Asa & Zwerling, 2003).

A ESCOLA EM COMUNIDADE – DIAGNÓSTICO EM MEIO ESCOLAR

A existência de fatores potencializadores de comportamentos menos adequados, têm afetado o papel da escola enquanto instância socializadora e de ensino, o que, conseqüentemente, resulta em repercussões para o grupo estudantil e para os funcionários docentes e não docentes (Neto & Santana, 2014). Contudo, a escola pode funcionar como um agente interventivo e preventivo de comportamentos antissociais (Gequelin & Carvalho, 2007).

A presente investigação segue um desenho exploratório, observacional, descritivo, transversal e retrospectivo, baseia-se no autorrelato dos profissionais docentes e não docentes, afetos à escola. O estudo, visa efetuar o diagnóstico do meio escolar e do seu meio envolvente, através do ponto de vista dos profissionais escolares. No geral, pretende-se, com este trabalho, verificar e perceber através da percepção dos presentes em ambiente escolar, se o comportamento dos alunos sofreu alterações ao longo dos anos e mais especificamente, perceber, se estes profissionais consideram o sistema de medidas disciplinares adequado ao comportamento dos mesmos. Objetiva-se ainda entender, se existem características externas e internas à escola (e.g., meio envolvente), que podem influenciar certos comportamentos por parte dos alunos.

Por fim, este trabalho divide-se em dois capítulos, o primeiro remete-se para o enquadramento teórico e o segundo para o estudo desenvolvido, a contribuição empírica.

Parte A – Enquadramento teórico

Capítulo I – Escola, espaço e comportamento

1.1. A escola como instância socializadora

Desde o primeiro dia das nossas vidas até ao último, passamos por diversas instâncias socializadoras (e.g., família, escola e pares). A passagem do ser humano por estas instâncias possibilita, a aquisição de aprendizagens (e.g., normas, valores e crenças) e comportamentos, que se refletem no desenvolvimento da personalidade e identidade (Garibaldi & Josias, 2015; Giddens, 1997; Turner, 1999). Todas as instâncias socializadoras, têm relevância no desenvolvimento do ser humano, sendo que, cada uma produz diferentes processos de socialização, uns mais complexos que outros (e.g., escola ao invés da família), possibilitando ao ser humano diferentes habilidades sociais, úteis para diferentes alturas da sua vida (Casali-Robalinho, Del Prette & Del Prette, 2015).

A família é considerada uma instância socializadora primária, é a primeira instância com que o ser humano tem contacto. A família tem como dever, transmitir os valores e as crenças, existentes na sociedade (Dessen & Polonia, 2007). A interação existente entre a família e o indivíduo afeta diretamente, o desenvolvimento comportamental da criança, e a forma como interage e se comporta com os seus progenitores, restantes membros familiares e com os outros (Dessen & Polonia, 2007; Giddens, 1997).

A escola e o grupo de pares, surgem como instâncias socializadoras secundárias, no entanto são as principais estruturas onde os jovens se desenvolvem, a nível físico, intelectual e social (Almeida, Machado e Capucha, 1994; Benner et al., 2014; Egli, Lucia, Berchtold, 2012; Polonia & Dessen, 2005). Este fenómeno acontece, devido à mudança e evolução dos tempos. Através do aumento da escolaridade obrigatória, os sujeitos começam a frequentar a escola cada vez mais cedo, e cada vez mais tarde terminam a sua escolaridade (Ferreira, 1997; Sebastião, 2013).

Em contexto escolar as interações sociais, realizam-se através da convivência, com pares, professores, administradores e restantes profissionais escolares (Pellerin, 2003). Este tipo de

interações, são contínuas e complexas (Dessen & Polonia, 2007), apresentando influência no futuro dos jovens (Garibaldi & Josias, 2015) na medida em que, permitem que os jovens se desenvolvam a nível pessoal, intelectual, social e cultural (Dessen & Polonia, 2007).

No entanto, a qualidade das interações é influenciada, por diversos fatores (e.g., disciplina) e as interações, que até então, eram positivas passam a negativas, o que resulta em má conduta escolar e em comportamentos antissociais (Garibaldi & Josias, 2015; Sebastião, 2013), como poderá ser possível verificar mais adiante.

A escola é uma estrutura social em ascensão, que assume o papel de inculcar aos seus educandos, a importância dos valores e das normas sociais. A transmissão de valores e normas, ocorre em dois contextos: o formal e informal. O contexto formal, remete para o ambiente de sala de aula, e o contexto informal para as horas livres (i.e. recreio), visitas de estudo e atividades extracurriculares (Almeida et al., 1994; Polonia & Dessen, 2005). No contexto formal, ocorre partilha de saberes através da transmissão de valores e normas sociais, tais como respeitar, obedecer aos professores e cumprir as regras disciplinares da escola (Almeida et al., 1994; Giddens, 1997).

O tempo que os indivíduos passam na escola, em contextos formais ou informais, influencia o seu futuro (Eccles & Roeser, 2011; Polonia & Dessen, 2007). As atividades extracurriculares e atividades escolares (e.g., desporto, voluntariado, escuteiros e grupos artísticos), são atividades organizadas, que permitem a existência de interação entre os jovens, ajudando-os a desenvolver competências, a nível da comunicação e da coesão grupal, o que resulta numa maior compreensão das regras sociais e na importância de as respeitar (Pomohaci & Sopa, 2017). Já os jovens que apenas participam em atividades desorganizadas, não estão diante do mesmo tipo de interações sociais positivas, o que resulta numa menor compreensão das regras sociais, levando, por vezes, ao desenvolvimento de atitudes e comportamentos antissociais (Ruvalcaba, Gallegos, Borges & Gonzalez, 2017) ou seja, a

socialização ocorre de forma inadequada e antissocial (Li, Zhang, Liu, Arbeit, Schwartz, Bowers & Lerner, 2011).

É durante o percurso escolar, que os jovens interagem com os seus pares, esta interação revela ter impacto no futuro dos sujeitos (Benner, Crosnoe, Eccles, 2014; Giddens, 1997). O grupo de pares é uma instância socializadora, de ordem secundária, na medida em que, os jovens estão perante um novo estilo de interação, diferente do que estavam habituados com a família, que permite explorar e testar as regras de conduta.

Segundo Ferreira (1997), se os jovens estiverem inseridos em grupos de pares com atitudes e comportamentos antissociais, revelam uma tendência para desenvolver os mesmos problemas de conduta. Em contrapartida, se, os jovens estiverem inseridos em um ambiente social e emocionalmente adequado (i.e. grupo de pares), adquirem vastas estratégias de *coping*, que se manifestam, na capacidade que os jovens têm em resolver os problemas (e.g., sociais ou académicos). Estes jovens, seguem tendencialmente um caminho pró-social (Garibaldi & Josias, 2015).

1.2. Influência da escola no desenvolvimento do indivíduo – risco e proteção

Quando os jovens atingem a adolescência, a família perde alguma influência sobre os mesmos, esta influência é transposta para a escola, que, para além de ser responsável pela educação dos jovens, a nível académico, os educa a nível social, emocional e moral (Liljeberg, Eklund, Fritz & Klinteberg, 2011; Theimann, 2016).

A aprendizagem que a família transmite ao jovem, permanece com o sujeito, que se comporta e interage, tal como aprendeu com os membros familiares em todas as instâncias socializadoras, como é o caso da escola. Se a interação familiar, for realizada de forma desadequada vai dar espaço à existência de carências, manifestas pelos jovens através de comportamentos disruptivos (Neto & Santana, 2014).

A ESCOLA EM COMUNIDADE – DIAGNÓSTICO EM MEIO ESCOLAR

Como iremos verificar daqui adiante, as características escolares como: o vínculo; a cultura escolar; a organização estrutural da escola; a localização da escola e a relação funcionários-alunos (i.e. aluno-professor), interferem no desenvolvimento do indivíduo. Note-se que, estes fatores podem influenciar o indivíduo de forma positiva ou negativa (e.g., atitudes e comportamentos pró ou antissociais) (Liljeberg et al., 2011; Stewart, 2007; Theimann, 2016).

O vínculo escolar engloba o sentimento de pertença do jovem à escola, de acordo com a teoria do controle social sobre delinquência de Hirschi, se o sentimento de pertença for positivo, a probabilidade de surgirem comportamentos criminais é menor, do que aqueles que experienciam um sentimento de pertença negativo (Gottfredson, 2001). Para que o sentimento de pertença à instituição escolar, seja positivo, é necessário que os indivíduos apresentem um envolvimento escolar positivo (e.g., compromisso e ambição escolar) (Liljeberg et al., 2011; Rosenbaum & Lasley, 1990). Na literatura existente, é possível encontrar estudos, que associam um vínculo escolar negativo a percentagens elevadas de delinquência, abuso de substâncias e absentismo escolar (Maddox & Prinz, 2003).

A cultura escolar é referente aos valores e normas, que são transmitidos aos sujeitos, pelas interações entre os alunos, e os funcionários da escola (i.e. professores e administradores), que são de diferentes etnias e estratos sociais. A cultura escolar influencia, as aprendizagens e os comportamentos dos jovens (Stewart, 2007).

A organização estrutural da escola, é referente ao número de alunos por turma, e à dimensão da escola. Pode-se verificar através da literatura, que menos alunos por escola, e conseqüentemente por turma, permite aos funcionários escolares um maior foco, sobre as necessidades dos alunos, o que resulta numa diminuição das incivildades (Stewart, 2007).

Um outro fator com influência no desenvolvimento do jovem, é o meio onde a escola se insere. As escolas podem localizar-se em três meios: urbano, suburbano e rural. As escolas

situadas em meios urbanos, possuem tipicamente um maior índice de problemáticas relacionadas com a delinquência (e.g., vandalismo, violência), com o absentismo e consequente abandono escolar, do que as escolas situadas em meios suburbanos e rurais (Gottfredson, 2001; Stewart, 2007). Tendo em conta Henriques (2014), a comunidade que envolve a escola, pode revelar-se como um fator de risco, para a existência de condutas antissociais em contexto escolar.

A relação funcionários-alunos, consiste na interação diária entre ambos, e pode ter como base, a admiração e respeito, que o aluno tem sobre o funcionário (Maddox & Prinz, 2003). Segundo o estudo de Theimann (2016), é possível verificar que a relação aluno-professor, influencia o futuro dos indivíduos, se os alunos estabelecerem uma boa relação com os professores, existe uma maior aquisição de atitudes e comportamentos pró-sociais, no entanto, uma má relação aluno-professor, torna essa aquisição impossível, incentivando o desenvolvimento de comportamentos e atitudes antissociais. Para os jovens, é importante que os professores manifestem preocupação para com eles, e que se encontrem disponíveis para os ajudar, caso contrário, o mais certo, é recorrerem ao grupo de pares (Lindsey & Kalafat, 1998).

Durante o percurso escolar, os jovens são influenciados pelos fatores referidos anteriormente, e pelo grupo de pares. O grupo de pares, pode representar para os jovens uma influência positiva ou negativa (Benner et al., 2014; Giddens, 1997; Nichols & White, 2001; Stewart, 2007). Contudo, é importante referir, que os jovens procuram um grupo de pares, com o qual se identificam e possam partilhar atitudes, pensamentos e comportamentos (Gequelin & Carvalho, 2007). O facto de um indivíduo se associar, a um grupo de pares com atitudes e comportamentos pró-sociais, faz com que, esteja exposto a uma influência positiva, que se faz notar a diferentes níveis (e.g., rendimento escolar) (Nichols & White, 2001).

A ESCOLA EM COMUNIDADE – DIAGNÓSTICO EM MEIO ESCOLAR

No entanto, nem todos os grupos de pares, exercem uma influência positiva sobre o indivíduo (Stewart, 2007). Muitas vezes, um indivíduo ao tentar pertencer a um grupo de pares, corre riscos, ou toma decisões arriscadas (Liefaar, Rap & Bolscher, 2016).

O envolvimento dos pais com a escola, e a relação pais-escola, influencia o comportamento dos alunos, o facto dos progenitores participarem de forma ativa nas atividades escolares (e.g., reuniões de pais, atividades em que as crianças participem) torna-os mais atentos, ao desenvolvimento escolar dos seus filhos. Este envolvimento resulta, no desenvolvimento académico positivo, e na motivação escolar dos jovens (Dessen & Polonia, 2007; Stewart, 2007). O envolvimento dos pais com a escola, apresenta ter resultados positivos, até quando os alunos desenvolvem comportamentos antissociais, pois a comunicação existente entre a escola e os pais, possibilita, perceber o porquê de alguns comportamentos, e permite a intervenção (Neto & Santana, 2014).

Contudo, nas escolas situadas em meios urbanos, a interação existente entre pais e professores é relativamente baixa, quando os encarregados de educação são representantes de um estatuto socioeconómico baixo (Woodruff, 1996).

Para os jovens, é importante que os progenitores se envolvam na sua educação, pois torna-os conscientes do seu percurso académico (e.g., hábitos de estudo e comportamentos adequados) (Jenkins, 1995).

Apesar da elevada importância, a relação existente entre a escola e a comunidade, têm vindo a decrescer, este decréscimo é observado como um fator negativo. Considerando que, a relação escola-comunidade e vice-versa, contribui para o envolvimento dos encarregados de educação no sistema escolar, para uma melhor abordagem de ensino por parte dos professores para com os usuários escolares e permite a partilha de problemáticas entre a escola-comunidade (e.g., problemas comportamentais). A existência desta relação escola-

comunidade, contribui para o desenvolvimento absoluto dos usuários escolares (Woodruff, 1996).

Como foi possível verificar, a escola exerce sobre os alunos uma influência positiva ou negativa. Cabe à escola, prevenir a delinquência, através da socialização adequada dos seus indivíduos, tanto a nível social, como a nível moral (Elliott, 1998; Gottfredson, 2001; Liljeberg et al., 2011).

1.3. Comportamentos problemáticos em meio escolar

A adolescência é um período crítico na vida do ser humano, onde ocorrem mudanças a diferentes níveis. Estas mudanças realizam-se a nível cognitivo, social, moral e físico influenciando diretamente o comportamento dos adolescentes (American Bar Associate Juvenile Law Center, 2000; Brassai, Piko & Steger, 2011; Hassandra et al., 2011). A par destas mudanças que são características da adolescência, surgem os comportamentos típicos da fase, comportamentos curiosos e de experimentação, que por vezes, originam comportamentos antissociais (Rodríguez, Sanabria, Orcasita & Barreto, 2016).

É no decorrer deste período da adolescência, que podem surgir problemas típicos, como é o caso da delinquência juvenil, que ocorre muitas vezes, pela primeira vez em meio escolar. A delinquência é tipificada como um comportamento normal e transitório, que marca a transição da adolescência para a idade adulta, mas que se tem tornado numa das principais problemáticas e preocupações da sociedade atual (Fonseca, 2013; Hart & Mueller, 2013; Moffitt, 1993; Zhang, Barrett, Katsivannis & Yoon, 2011).

Hart e Mueller (2013), abordam a delinquência escolar como uma variável da delinquência juvenil. A delinquência escolar refere-se aos comportamentos problemáticos, que fogem às regras escolares, como: absentismo escolar, expulsões, roubos, vandalismo, consumo de substâncias (e.g., álcool e drogas), venda de drogas no perímetro escolar,

problemas comportamentais (e.g., conflitos físicos ou verbais entre estudantes, abuso físico ou verbal de professores) (Light, Rusby, Nies & Snijders, 2014; Stewart, 2007).

Durante a fase da adolescência, os jovens procuram novas relações, fora do contexto familiar. Fazem-no à procura de autonomia, e de entenderem quem realmente são, esta procura não seria possível, com a presença recorrente do contexto familiar. A esta procura, junta-se também, a busca de novas sensações, pró ou antissociais (Morgado & Dias, 2016).

No entanto, apesar do contexto familiar durante esta etapa ser deixado um pouco de parte, todos os comportamentos e aprendizagens não saudáveis (e.g., presença de práticas parentais inadequadas e condutas antissociais), recorrentes em contexto familiar, influenciam o adolescente, e vão acompanhá-lo na sua procura por um grupo de pares, mesmo que, de forma inconsciente (Gequelin & Carvalho, 2007). A título de exemplo, se no contexto familiar, a existência de comportamentos agressivos e violentos era recorrente, a probabilidade de a criança ou jovem, segundo Ferreira (1997), apresentar comportamentos do mesmo foro, é bastante elevada. E a probabilidade de associação a pares que funcionem de forma violenta, é alta (Gequelin & Carvalho, 2007).

Segundo Sebastião (2013), os comportamentos problemáticos e de indisciplina não são uma novidade em Portugal, e desde o século XIX, que se tenta criar regras e medidas disciplinares, para que, os alunos sigam e cumpram, porém, e apesar dos esforços remetidos para acabar com os comportamentos antissociais, e com a indisciplina, continuam a estar presentes no contexto escolar, cada vez mais, complexos e recorrentes. Num estudo realizado no Quênia através da perceção dos funcionários escolares e estudantes, sobre a participação dos estudantes na definição das regras escolares, e posterior influência na disciplina escolar. Os investigadores chegaram à conclusão, que o envolvimento dos alunos aquando da conceção das regras, influencia diretamente o declínio da indisciplina, promovendo a cultura

e o vínculo escolar. Tal como, permite que os jovens conheçam todas as regras escolares (Maingi, Maithya, Mulwa & Migosi, 2017).

De modo a trabalhar preventivamente, a existência de comportamentos antissociais, é essencial para o sistema escolar a existência de profissionais da área de Psicologia (Biasoli-Alves, 1997). Pois, tendo em consideração Greene (2005), os programas psicossociais previnem/combatem comportamentos antissociais. É também importante punir os usuários escolares, recorrendo a medidas disciplinares (e.g., suspensão ou expulsão).

1.3.1. Condutas antissociais em meio escolar

Existem diversos comportamentos antissociais que tomam lugar no recinto escolar como: violência, consumo de substâncias (e.g., tabaco, álcool e drogas), vandalismo, roubos e *bullying*. A existência deste tipo de condutas, não afeta apenas os alunos (e.g., aproveitamento escolar), como afeta diretamente o bem-estar físico, e psicológico dos professores e restantes funcionários escolares (e.g., ameaças verbais e agressões físicas) (Cook, Gottfredson & Na, 2010). Porém, quais serão os fatores que estão na origem do desenvolvimento dos comportamentos antissociais, acima referidos? A literatura existente refere que, os fatores potencializadores são: de origem individual, familiar e social (e.g., escola e comunidade) (Eklund & Fritzell, 2014). O desenvolvimento de comportamentos desviantes, está assente em diversos fatores, sendo que alguns, já foram referidos (e.g., envolvimento dos professores e progenitores na vida escolar dos jovens). Contudo, a insatisfação faz parte do dia-a-dia de alguns jovens, e pode estar associada, a diversos níveis da vida do mesmo (e.g., familiar, escolar, social, entre outros), refletindo-se no conflito interno em que vivem, e consequentemente, na necessidade que têm em desafiar figuras de autoridade (e.g., progenitores, funcionários escolares), através de comportamentos inadequados socialmente (Neto & Santana, 2014).

A ESCOLA EM COMUNIDADE – DIAGNÓSTICO EM MEIO ESCOLAR

Farrington (2004), no seu estudo longitudinal aferiu uma série de fatores de risco replicáveis, da delinquência entre jovens adolescentes. Esses fatores são: hiperatividade, impulsividade; fraca capacidade de concentração; baixo rendimento escolar; supervisão parental inadequada; conflitos entre os progenitores (e.g., violência doméstica, divórcio); progenitores com características antissociais; ser oriundo de uma família numerosa; baixo rendimento familiar; ser filho(a) de uma mãe adolescente e ser procedente de um lar desfeito. De forma a completar os fatores de risco já referidos, Simões (2001) através de uma revisão bibliográfica aferiu os seguintes fatores de risco para um comportamento antissocial: laços familiares afetivos deficitários; uma disciplina familiar demasiado inflexível; crenças comunitárias que facilitem o desenvolvimento de comportamentos antissociais; problemas neuropsicológicos; associação a um grupo de pares com a problemática antissocial; rejeição pelos pares na escola e atitudes de revolta e de tendência criminal.

O estudo de Fine, Mahler, Steinber, Frick e Cauffman (2017), aferiu que adolescentes com dificuldades em controlar os seus impulsos, revelam um risco mais elevado de realizarem atos antissociais. Apuraram ainda que, a existência de um ambiente escolar, familiar, e de comunidade negativo, afeta da mesma forma todos indivíduos. Ou seja, a junção destes fatores negativos, influencia o aumento da delinquência. O contexto acaba por fazer o indivíduo.

A comunidade que envolve a escola, interfere com os comportamentos antissociais ocorrentes em contexto escolar, ou seja, se a comunidade apresenta taxas elevadas de violência, a escola aí inserida, por sua vez, vai exibir taxas elevadas de violência, assim como, se a comunidade apresentar índices de tráfico e consumo de drogas, o mais provável é que também se manifeste na escola (Limbos & Casteel, 2008). Assim, alunos e professores são alvo de vitimização, devido a fatores que se encontram diretamente associados com a escola em si, e com a comunidade que a rodeia (Burrow & Apel, 2008).

Os jovens que ao longo da sua infância tenham experienciado um ambiente familiar marcado pela violência doméstica, abuso ou negligência apresentam uma tendência mais elevada que os restantes, para manifestarem comportamentos de ordem antissocial, deste tipo (Bordin & Offord, 2000).

O facto de existirem escolas com um número elevado de alunos por turma, faz com que os professores não consigam dar apoio às necessidades de cada aluno da mesma forma. A desorganização escolar, juntamente com o facto de os alunos não terem conhecimento sobre as regras e normas, ou que por vezes até têm conhecimento, mas não as compreendem, podem levar a situações de vitimização. Um outro fator com influência na vitimização, é a cultura escolar. A vitimização marca o dia-a-dia de muitos alunos, e cria sentimentos de insegurança para com instituição escolar (Limbos & Cateel, 2008).

Para além dos fatores apresentados, existe ainda um outro fator que pode levar à vitimização dos professores, fator esse que se remete para a indisponibilidade do professor em perceber o porquê de o aluno ser recorrentemente indisciplinado. Cabe ao professor como agente educativo, tentar compreender e perceber qual, a origem da indisciplina, que a título de exemplo pode ter na sua origem problemas familiares (Neto & Santana, 2014).

O *bullying* é uma forma de vitimização, bastante presente em contexto escolar (Boarini, 2013). Com a evolução do mundo tecnológico, surgiu o *bullying online*, o *cyberbullying*. Estas duas problemáticas são de grande preocupação para as instituições escolares, na medida em que afetam diariamente os alunos (Barboza, 2015). O *cyberbullying*, tal como o *bullying* é uma problemática que envolve e afeta um grande número de adolescentes, tanto como *cyberbullies* e *cybervictims*, esta problemática apresenta uma tendência para aumentar, pois acompanha o desenvolvimento tecnológico (Baldry, Farrington & Sorrentino, 2016).

O *bullying* pode ser manifesto de formas diversas, de forma psicológica (e.g., boatos, exclusão do grupo de pares) ou física (e.g., violência) e é vivenciado tanto pelo sexo

feminino, como masculino (Light, Rusby, Nies & Snijders, 2014). Barboza (2015), aferiu que o sexo feminino, tende a ser vítima de *bullying* indireto, que ocorre na forma psicológica, e de *cyberbullying*, já o sexo masculino revela uma tendência para ser vítima de *bullying* na sua forma física. A autora, aferiu ainda que, os *bullies*, são maioritariamente do sexo masculino.

Segundo Baldry, Farrington e Sorrentino (2016), existem fatores considerados como potencializadores de *cyberbullying*, que são: falta de informação sobre os perigos da internet; falta de supervisão aquando do uso da internet, por parte dos progenitores e funcionários escolares; baixa empatia e isolamento social.

Os fatores de risco (e.g., individuais, familiares e sociais) interagem entre si e associam-se diretamente com o comportamento delinvente (Eklund & Fritzell, 2014; Farrington, 2004). Perturbam e destabilizam o dia-a-dia de quem frequenta a escola.

1.3.2. Má conduta escolar

A má conduta escolar é referente a problemas de indisciplina e de incivilidade, manifestos pelos alunos, tanto em ambiente de sala de aula, como fora da mesma. Estas problemáticas alcançaram um patamar elevado, na medida em que se tornaram recorrentes e habituais, acabado por fazer parte do quotidiano escolar de alunos e professores (Boarini, 2013).

A indisciplina escolar diz respeito aos comportamentos e atitudes dos alunos, que juntamente, comprometem, dificultam e prejudicam o processo de aprendizagem, dos sujeitos (Silva, 2008). A indisciplina apresenta como causas externas, a influência dos meios de comunicação, a violência social e o ambiente familiar, e como causas internas o ambiente escolar e as interações humanas, que tomam lugar durante o percurso escolar (e.g., pares e professores) (Garcia, 1999). As interações com o grupo de pares, podem gerar indisciplina e incivilidade, pois, os jovens tendem a seguir as regras do grupo, e não as regras dos

funcionários escolares (Hernández, 2012). Em um estudo realizado, através da percepção dos alunos sobre a indisciplina, que ocorre em sala de aula, Silva e Matos (2014), verificaram que, a indisciplina era um fator com presença assídua durante as aulas. Os autores aferiram ainda, existir uma forte relação, entre a indisciplina e o baixo rendimento escolar.

Tal como a indisciplina, as incivildades dos alunos têm vindo a aumentar, a sua expressão é realizada de diferentes formas, e em diferentes locais (e.g., dentro e fora da sala de aula) (Alkandari, 2011). Quanto mais frequentes estes comportamentos forem, maiores as consequências, ou seja, o funcionamento escolar e processo de aprendizagem são cada vez mais prejudicados. As incivildades são compreendidas, por qualquer comportamento que ultrapasse, ou quebre as regras sociais (Garcia, 2006). As incivildades que tomam lugar em sala de aula, são definidas por Feldman (2001), como ações que afetam o ambiente de aprendizagem, e o processo de aprendizagem, que ocorre em sala de aula.

De acordo com Ewing, Geller, Jones e Sauer (2007, citado por Alkandari, 2011), existem fatores que contribuem para a realização de incivildades, como é o caso da existência de problemas de desenvolvimento, que resulta na incompreensão do comportamento adequado a ter em sala de aula; incapacidade de comunicação e de resolução de problemas; consumo de álcool; violência escolar e ações realizadas pelos professores (e.g., não prepararem a aula).

As incivildades realizadas pelos alunos, são uma reflexão da necessidade que têm em exacerbar poder sobre o outro, em magoar alguém psicologicamente e verbalmente, e pela urgência que sentem em obterem algo de valor (Feldman, 2001). No entanto, muitos dos estudantes não têm conhecimento, do que são incivildades, realizando-as de forma irrefletida e em total desconhecimento (Lasiter, Marchiondo & Marchiondo, 2012).

Feldman (2001), divide as incivildades realizadas em contexto de sala de aula em quatro categorias: “comportamentos de aborrecimento”; “terrorismo em sala de aula”; “comportamentos de intimidação” e “comportamentos violentos”.

A ESCOLA EM COMUNIDADE – DIAGNÓSTICO EM MEIO ESCOLAR

A categoria que engloba “comportamentos de aborrecimento”, refere-se a comportamentos individuais (e.g., falta de atenção, mexer no telemóvel, chegar depois da hora, e sair antes), que não interrompem em demasia o ambiente vivido em sala de aula. Porém, quando estes comportamentos se tornam generalizados e recorrentes, revelam-se um agente de destabilização, que afeta a missão escolar. A segunda categoria “terrorismo em sala de aula”, ao contrário da primeira categoria, perturba diretamente o ambiente de aprendizagem. Estes comportamentos tornam a tarefa de lecionar, quase impossível para o professor (e.g., quando os alunos abordam diferentes assuntos, durante a aula). A terceira categoria “comportamentos de intimidação”, é referente às ameaças verbais realizadas pelos alunos, com o objetivo de intimidar os professores (e.g., um aluno que faz queixa do professor junto da direção escolar). Para finalizar, a quarta categoria os “comportamentos violentos”, de todas, é a categoria, que mais gravidade tem, pois reflete a violência contra indivíduos (e.g., professores e alunos) (Feldman, 2001).

O facto de os alunos estarem expostos à violência em sala de aula, segundo Thomas, Bierman e Powers (2011), torna-os mais violentos. Muller, Hofman, Fleischli e Studer (2015), justificam este acontecimento através, da presença de pares antissociais, ou seja, a título de exemplo, o facto de o jovem passar muito tempo em sala de aula, com colegas que manifestam comportamentos antissociais, irá potencializar a existência de comportamentos antissociais em si.

Boice (1996), através da percepção dos professores e alunos, caracterizou as incivildades que afetam tanto alunos como professores, e que tomam lugar em contexto de sala de aula. Através da percepção dos alunos, foram identificadas incivildades realizadas, pelos professores como: aulas rápidas, falta de interação entre aluno-professor, falta de interesse pelo aluno (e.g., professores distantes e frios); falta de assiduidade; realização de testes surpresa. Através da percepção dos professores, identificaram-se incivildades realizadas pelos

alunos como: faltas de material, faltas de atraso, desinteresse escolar, solicitação de prazos de entrega mais alargados, e copiarem nos testes (Alkandari, 2011). Por fim, foram caracterizadas incivildades, que afetam tanto os professores como os alunos, como manter conversas desnecessárias, fazer barulho e realizar comentários desnecessários.

Em todas as escolas existem alunos que chegam atrasados às aulas, faltam às aulas ou nem sequer aparecem na escola, esta irregularidade pode ter diversas causas, e é definida por absentismo escolar (Balkis, Arslan & Duru, 2016).

O absentismo escolar é uma problemática de relevância extrema nos dias de hoje, pois afeta o presente e o futuro de quem o pratica, e ainda de quem não o pratica (Miguel, Rijo & Lima, 2012; Sahin, Arseven & Kiliç, 2016).

O absentismo é tido como a ausência justificada (e.g., condições médicas), ou injustificada (e.g., recusa em frequentar a escola e comportamentos antissociais) da escola, que resulta no insucesso escolar e posterior abandono escolar (Kearney, 2008). Para Teasley (2004), o absentismo escolar, é o período de tempo em que os alunos deixam de frequentar a escola. O absentismo escolar prolongado e injustificado, é potencializador do abandono escolar, que por sua vez é potencializador de uma vida antissocial, com tendência para o consumo de substâncias legais e ilegais (e.g., álcool e drogas) e comportamentos violentos (Prevatt & Kelly, 2003).

Os fatores que potenciam o absentismo escolar, apresentam diferentes origens, mas é possível agrupá-los em três categorias: fatores familiares, escolares e pessoais (Kearney, 2008; Sahin et al., 2016).

Segundo Balkis et al., (2016), a família é um fator potencializador, pois, quanto mais baixo for o nível de escolaridade dos progenitores, maior será a probabilidade de absentismo escolar por parte dos filhos. Os jovens que estão perante uma fraca supervisão parental, que habitam junto de uma comunidade desorganizada, insegura e pouco atenta, e jovens em

famílias de acolhimento, apresentam um maior risco para o absentismo escolar (Kearney, 2008). Para além dos fatores apresentados, a falta de envolvimento dos pais com a escola, é também um fator potencializador de absentismo escolar (Sahin et al., 2016).

A violência, e a vitimização escolar (e.g., *bullying*), são dois fatores potencializadores do absentismo escolar, estes fatores, causam ansiedade e medo nos jovens, levando-os a que se sintam inseguros em ambiente escolar (Kearney, 2008).

No espaço escolar, a falta de controlo do absentismo dos estudantes, por parte dos funcionários (e.g., controlo de entradas e saídas), e da conseqüente falta de comunicação aos pais, sobre as ausências dos filhos, leva a que os alunos saibam desta fraqueza do sistema, e que se aproveitem da mesma, aumentando o absentismo e abandono escolar (Sahin et al., 2016).

As medidas disciplinares bastante severas e de inflexibilidade nula, podem levar a uma cultura escolar negativa, que resulta no absentismo escolar dos alunos (Kearney, 2008).

As razões pessoais que levam os jovens a faltar à escola são diversas. Podem ser razões médicas, o estudo de Borrego, César, Leiria-Pinto & Rosado-Pinto (2005), verificou que a asma tem um grande impacto no absentismo escolar. Assim como as queixas sintomáticas (e.g., enxaquecas, vômitos e dores menstruais) (Kearney, 2008). O espaço escolar, mais especificamente as condições dos edifícios, também contribuem para o absentismo escolar. Mais concretamente, o facto de existirem edifícios escolares com más condições (e.g., bolor, humidade, falta de ventilação e vermes), que agravam a saúde dos alunos que sofrem de problemas respiratórios, e dos que não sofrem de problemas respiratórios, tal como verificado por Simons, Hwang, Fitzgerald, Kielb e Lin (2010).

1.4. Características estruturais da escola e o comportamento dos alunos

A forma como os edifícios são construídos e o ambiente que neles perdura, afeta a forma como o ser humano interage e se movimenta nesse espaço, e conseqüentemente afeta a maneira como o ser humano se sente nesse espaço (Zandvliet & Broekhuizen, 2017).

As características estruturais da escola, ou seja, a arquitetura escolar, é considerada como um fator com influência, na aprendizagem dos alunos, e também no desenvolvimento de comportamentos que fogem à norma, no entanto, a arquitetura escolar, têm sido um fator desvalorizado, e pouco abordado ao longo da literatura (Astor, Meyer & Behre, 1999). É necessário e importante, que exista uma preocupação com as características estruturais da escola, pois só assim, será possível realizar uma intervenção estrutural. De forma a que, sejam identificadas, quais as características arquitetônicas que afetam os alunos, é fulcral, através dos funcionários escolares e alunos, obter percepções, sobre os problemas que derivam da arquitetura escolar (Astor et al., 1999).

O facto de os jovens passarem grande parte do seu tempo na escola, afeta a forma como aprendem. Frequentar uma escola segura, com boa manutenção e higiene, demonstra influenciar de forma positiva a aprendizagens dos jovens, face ao exposto, uma escola com lacunas a nível da manutenção (e.g., falta de pontos de luz, janelas partidas), revela influenciar de forma negativa as aprendizagens dos jovens (Upitis, 2004).

É importante para a aprendizagem dos alunos, que a escola se preocupe com aspetos, tais como o mobiliário, a cor, a ventilação, recreio e a iluminação. É necessário que o mobiliário, utilizado em sala de aula, seja o mais apropriado (e.g., madeira ao invés de ferro). As escolas não deveriam recorrer às cores muito fortes, mas sim, aos tons pastel. Os espaços utilizados pelos alunos, deveriam ter ventilação. A área do recreio, deveria ser composta por áreas verdes. Para concluir é importante que a iluminação, seja de origem natural, e não artificial, pois, a existência de luz artificial, influencia o humor e as atitudes dos alunos (Upitis, 2004).

Já a presença de iluminação natural em ambiente escolar, transmite conforto e bem-estar aos usuários escolares, e influencia o desempenho escolar, de forma positiva (Silva, 2014). Estes pequenos pormenores, podem fazer toda a diferença, entre um bom e mau desempenho escolar dos alunos, pode também ser a diferença entre um caminho pró-social e antissocial (Garibaldi et al., 2015).

Segundo Mateu-Gelabert & Lune (2003), existem características escolares, que potencializam a origem de comportamentos disruptivos. O estudo realizado pelo *National Institute of Education*, permitiu perceber, que a existência de comportamentos antissociais, é uma problemática abrangente a várias escolas, e que, a sua presença cria sentimentos de insegurança nos alunos, o que os leva, a não frequentar certos locais dentro da escola (Menacker, Weldon & Hurwitz, 1990). Os locais que aumentam os níveis de insegurança dos alunos são: corredores; escadas; recreio; polivalentes; bares; cantinas; casas de banho e parques de estacionamento (Astor et al., 1999; Hernández, 2012; Sebastião, 2013; Wilcox, Augustine & Clayton, 2006).

Através da investigação de Astor et al., (1999), foi possível verificar que, o sexo feminino revela níveis de insegurança relativos ao contexto escolar, superiores ao sexo masculino. No decorrer da investigação, sobre os locais escolares a desconsiderar, tendo em conta a sua insegurança, o sexo feminino identificou mais locais, que o sexo masculino.

Os comportamentos denotados de disruptivos, como é o caso da violência, ocorrem em locais menos supervisionados pelos funcionários escolares. Estes comportamentos, apesar de acontecerem em diferentes horários do período escolar, concentram-se, acima de tudo, nos períodos sem aulas, ou aquando da transição de uma aula para outra, durante estes momentos, a concentração de alunos é elevada, e por vezes, as interações ocorrentes podem dar azo, a comportamentos antissociais (e.g., violência) (Astor et al., 1999).

Existem estratégias que podem ser utilizadas para a prevenção de comportamentos de origem disruptiva, como é o caso do aumento dos pontos de luz na escola, controlar o fluxo de entradas e saídas do recinto escolar, fechar os edifícios ou áreas dos edifícios, que não estejam em funcionamento e aumentar a quantidade de seguranças escolares, ou de forças policiais, junto do perímetro escolar (Greene, 2005).

A escola, é considerada como um local seguro para os jovens, no entanto, como referido anteriormente, existem locais dentro da escola nomeados pelos alunos, como não seguros, e onde a supervisão realizada por funcionários escolares, é baixa (Wilcox et al., 2006). Porém, se as escolas estiverem atentas à insegurança sentida pelos alunos, e aos locais escolares que os jovens fazem questão de não frequentar, é caminho, para uma intervenção rápida e prevenção de problemas futuros (Garibaldi et al., 2015).

1.5. Influência do meio envolvente no comportamento escolar

Como foi possível verificar, existe uma vasta área de fatores que influenciam o jovem, durante o seu percurso escolar, como fatores individuais, fatores familiares, fatores a nível dos pares e das características escolares. Contudo, é importante ter em consideração, que os espaços exteriores à escola, a comunidade, também se encarrega de influenciar o comportamento do jovem em contexto escolar (Limbos & Casteel, 2008).

Assim, surge a necessidade de conhecimento acerca do meio envolvente à escola, dos espaços existentes, que podem impactar diretamente sobre os jovens (Peek-Asa & Zwerling, 2003). Segundo Gumus (2014), a existência de infraestruturas e de industrialização na comunidade, têm impacto sobre o aproveitamento escolar dos alunos. Considerando Adams, Jason, Pokorny & Hunt (2013), existem estabelecimentos no exterior escolar, que podem potencializar e intensificar a manifestação de comportamentos disruptivos (e.g., consumo de substâncias) entre os usuários escolares, como é o caso dos estabelecimentos perturbadores.

A ESCOLA EM COMUNIDADE – DIAGNÓSTICO EM MEIO ESCOLAR

Segundo Limbos & Casteel (2008), existem várias investigações que se tem deparado com o facto de nas comunidades representativas de um estatuto socioeconómico baixo, existirem *graffitis*, lixo, edifícios em mau estado e/ou ao abandono, taxas de criminalidade elevadas, de forma mais recorrente, que em outras comunidades.

A presença de problemas antissociais nas comunidades envolventes às escolas, está diretamente associado, com a existência de condutas antissociais em ambiente escolar. O mesmo acontece com o consumo de álcool, tabaco e drogas ilegais, se o meio estiver impregnado com elevadas taxas destes consumos, o mesmo acontecerá com os jovens que frequentam a escola, junto dessa comunidade (Armstrong, Armstrong & Katz, 2015).

Tendo em conta a ideia de Burrow e Apel (2008), a comunidade envolvente à escola, contribui para a vitimização escolar. Tanto dos alunos, como dos profissionais escolares (i.e. docentes e não docentes) (Greene, 2005; Mateu-Gelabert et al., 2003).

As atitudes, os interesses, os objetivos e o comportamento dos jovens são um espelho do contexto social onde estão inseridos (Mateu-Gelabert et al., 2003). Por outras palavras, os comportamentos disruptivos surgem, através da aprendizagem, ou seja, o facto do jovem habitar junto de uma comunidade desorganizada, onde as regras e normas, são altamente desvalorizadas, e onde os problemas são resolvidos através da força física, é provável que o jovem transporte essa aprendizagem para dentro do meio escolar, aumentando a existência de violência (Mateu-Gelabert et al., 2003; Welsh, Greene & Jenkins, 1999).

Acarreta daqui a importância de avaliar as características do meio envolvente à escola, dado que influenciam diretamente o comportamento, e o desenvolvimento de quem frequenta a escola. A avaliação do meio, permite a prevenção de comportamentos disruptivos (e.g., violência e má conduta escolar) em ambiente escolar, através da promoção de comportamentos e atitudes pró-sociais (Welsh et al., 1999).

É importante nas escolas que os profissionais docentes e não docentes, se preocupem com a influência do meio no contexto escolar, ao fazê-lo identificam quais as problemáticas existentes, conseguindo desta forma prevenir antecipando comportamentos, ou intervir cessando comportamentos disruptivos (Mateu-Gelabert et al., 2003).

A escola deixou de ser um local seguro para os seus jovens, e não cabe apenas aos profissionais docentes e não docentes, cessar esta problemática, cabe aos que àquela comunidade pertencem (e.g., presidentes da câmara ou junta, forças policiais, entre outros) (Menacker et al., 1990). A falta de segurança transmitida pelas escolas aos seus alunos e profissionais, leva à insegurança e ao medo de a frequentarem (Burrow & Apel, 2008).

1.6. Crime Prevention Through Environmental Design (CPTED)

Com o objetivo de reduzir a existência de crimes, e das oportunidades para os realizar, sem modificar qualquer pensamento em quem os realiza, mas sim, através de uma abordagem que pretende modificar as estruturas arquitetónicas dos edifícios, através do pensamento positivo, surge no século XX a abordagem *Crime Prevention Through Environmental Design* (CPTED), de Jeffery (Centers for Disease Control and Prevention, 2009). Reforçando a ideia, e tal como já referenciado anteriormente, os edifícios afetam a forma como as pessoas se movimentam, interagem e se sentem (Zandvliet & Broekhuizen, 2017).

Mas, porque será, que o ambiente em que nos encontramos (e.g., edifícios) influencia o nosso comportamento, Jeffery (1999), explica que o mesmo acontece através da interação entre três fatores: o indivíduo, o cérebro e o ambiente. Ou seja, o cérebro influencia o comportamento do sujeito, através do ambiente onde se encontra.

Apesar da CPTED, não ter sido criada originalmente para a entidade escolar, a existência de comportamentos antissociais nas escolas é uma problemática presente e, é imperativo que estes comportamentos decresçam ou terminem, assim como a insegurança que os

comportamentos antissociais, transmitem aos alunos (Centers for Disease Control and Prevention, 2009).

De forma a modificar os locais, mais concretamente os ambientes dos mesmos a CPTED, inclui quatro elementos: Vigilância, Controlo dos Acessos, Território e a Manutenção (Peek-Asa & Zwerling, 2003). Kann et al., (2016), adequaram os quatro elementos da CPTED, à instância escolar.

O elemento da vigilância, remete-se para a quantidade de locais com pouca visibilidade existentes, em contexto escolar que potenciam a existência de comportamentos antissociais. Assim, segundo este elemento, não podem existir locais que limitem a visibilidade. O segundo elemento engloba o controlo de acessos, ou seja, é importante que as entradas e saídas estejam indicadas no recinto escolar, quer por sinais, quer por arquitetura paisagística ou recorrendo a outras formas. O facto de estes locais estarem indicados, permite, e sem que os alunos tenham noção de tal, que os seus movimentos sejam controlados. O terceiro elemento, é referente ao território, dentro e fora da instituição escolar, importa que os espaços estejam delineados e delimitados, criando assim uma noção de propriedade. E por fim a manutenção, que os autores dividem em dois grupos: a manutenção física e a manutenção da ordem. Ou seja, a manutenção física refere-se à manutenção dos espaços escolares através da reparação de objetos e zonas degradadas (e.g., iluminação e *graffitis*), já a manutenção da ordem, refere-se à diminuição dos comportamentos inadequados dos alunos, através da imposição de maior segurança ou de mais medidas disciplinares.

As escolas podem usufruir de uma influência positiva, através da utilização dos princípios da CPTED. Com a utilização destes princípios, as escolas conseguem controlar todos os acessos, e diminuir os comportamentos problemáticos, que poderiam acontecer em áreas com menos visibilidade, e acima de tudo, conseguem promover junto dos seus alunos, a ordem física e social, através da criação de um ambiente seguro. Estes princípios, transmitem

A ESCOLA EM COMUNIDADE – DIAGNÓSTICO EM MEIO ESCOLAR

aos alunos um sentimento de segurança e de confiança para com a escola, o que pode levar à existência de interações pró-sociais entre os alunos (Centers for Disease Control and Prevention, 2009).

Parte B - Contribuição empírica

Capítulo II – Apresentação do estudo desenvolvido

2.1. Método

A investigação segue um desenho exploratório, observacional, descritivo, transversal, retrospectivo e baseado no autorrelato, através do recurso ao método do inquérito, adotando as técnicas do questionário e observação. O que permite uma recolha de dados qualitativos e quantitativos.

A triangulação dos dados quantitativos e qualitativos, permite aprofundar os dados recolhidos, assegurando uma melhor compreensão do fenómeno em estudo. Na medida em que, a recolha qualitativa dos dados, é completada através da recolha quantitativa. Um método, completa o outro (Sousa & Baptista, 2011).

Com esta investigação pretende-se responder a quatro questões: i) o comportamento dos alunos nos últimos tempos sofreu algum agravamento? ii) quais as perceções dos funcionários relativamente ao sistema de medidas disciplinares adotado pelas escolas? iii) quais as características arquitetónicas da escola que podem influenciar o comportamento dos alunos?, para finalizar iv) quais as características da comunidade envolvente à escola, que podem influenciar o comportamento dos alunos?

2.2. Caracterização da amostra

A amostra foi selecionada tendo em consideração alguns critérios de inclusão/exclusão, tais como serem indivíduos com funções no contexto escolar, professores e não professores. Os participantes em estudo desempenham funções, em diferentes escolas situadas no Distrito de Setúbal.

Do total de participantes, em número de 72, mais de metade da amostra era do sexo feminino (61.1%), sendo apenas 28 indivíduos do sexo masculino. Atendendo às estatísticas apresentadas em relação ao sexo dos participantes no estudo, é de salientar que o desvio

A ESCOLA EM COMUNIDADE – DIAGNÓSTICO EM MEIO ESCOLAR

padrão se apresenta com um valor de 0.49 (Cf. Quadro 2.1). Uma outra característica da amostra, correspondente à idade, encontra-se registada no quadro 2.2..

Quadro 2.1.

Medidas descritivas do sexo dos participantes.

Sexo (DP=0.49)	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Masculino	28	38.9
Feminino	44	61.1
Total	43	100

Assim, e atendendo ao quadro 2.2., a idade, com uma média de 53 anos e um desvio padrão de 7.55, apresenta um valor máximo de 66 anos e um mínimo de 32 anos, sendo que o intervalo de idades em que mais sujeitos se enquadram é o dos 50 aos 54 anos.

Quadro 2.2.

Medidas descritivas da idade dos participantes.

Idade (DP=7.55; M=53)	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
30 a 34 anos	3	4.2
35 a 39 anos	2	2.8
40 a 44 anos	5	7.0
45 a 49 anos	10	13.9
50 a 54 anos	19	26.3
55 a 59 anos	18	25.1
60 a 64 anos	13	18.1
65 a 69 anos	2	2.8
Total	72	100

No que concerne ao estado civil dos participantes, o mais representativo da amostra são os indivíduos casados ou em união de fato (68.1%), de seguida surgem os indivíduos solteiros (15.3%) e os divorciados/separados (12.5%), por fim o estado civil menos representativo da amostra é o viúvo com 4.2% (Cf. Quadro 2.3.).

A ESCOLA EM COMUNIDADE – DIAGNÓSTICO EM MEIO ESCOLAR

Quadro 2.3.

Medidas descritivas do estado civil dos participantes.

Estado Civil	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Solteiro	11	15.3
Casado (a)/União de fato	49	68.1
Divorciado (a)/Separado (a)	9	12.5
Viúvo(a)	3	4.2
Total	72	100

Remetendo para o quadro 2.4., relativo às habilitações literárias dos sujeitos, é de notar que predominam os participantes com formação superior (54.2%), os restantes participantes encontram-se divididos pelas restantes categorias, do 10º ao 12º (27.8%), do 7º ao 9º ano (11.1%), do 1º ao 4º ano (4.2%), sendo que a categoria menos predominante é do 5º ao 6º ano (2.8%).

Quadro 2.4.

Medidas descritivas das habilitações literárias dos participantes.

Habilitações literárias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Do 1º ao 4º ano	3	4.2
Do 5º ao 6º ano	2	2.8
Do 7º ao 9º ano	8	11.1
Do 10º ao 12º ano	20	27.8
Superior	39	54.2
Total	72	100

No que entende as funções exercidas pelos profissionais, através do quadro 2.5., é possível constatar que a maioria da amostra exerce funções como professor(a) (54.2%), e que apenas 1.4% da amostra exerce funções com segurança.

Quadro 2.5.

Medidas descritivas das funções exercidas pelos participantes.

Funções	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Professor(a)	39	54.2
Administrativo(a)	8	11.1
Auxiliar de Ação Educativa	24	33.3
Segurança	1	1.4
Total	72	100

A ESCOLA EM COMUNIDADE – DIAGNÓSTICO EM MEIO ESCOLAR

Relativamente ao tempo de serviço na escola (Cf. Quadro 2.6.), é possível observar que 54.2% dos sujeitos referiram fazer parte da instituição há mais de 19 anos, sendo o intervalo mais representativo, já o intervalo menos representativo, é entre 5 e 9 anos de serviço (8.3%).

Quadro 2.6.

Medidas descritivas do tempo de serviço dos participantes na escola.

Funções	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Menos de 5 anos	12	16.7
Entre 5 e 9 anos	6	8.3
Entre 10 e 14 anos	7	9.7
Entre 15 e 19 anos	8	11.1
Mais de 19 anos	39	54.2
Total	72	100

Para terminar, relativamente ao número de alunos de cada escola em análise apresentou-se muito diversificado, revelando uma grande disparidade no que se refere às dimensões da escola de pertença dos diferentes participantes. A variação oscila entre a ordem das dezenas e dos milhares.

2.3. Material

Para desenvolvimento do estudo foi utilizado o questionário *online* de Diagnóstico do Meio Escolar (DME), questionário que é dirigido aos profissionais de ensino, docentes e não docentes, presentes em ambiente escolar, e visa a perceção dos mesmos, atendendo às características dos alunos e da escola (Nunes, Caridade & Sani, 2013). O questionário encontra-se dividido em quatro secções: a primeira engloba as características sociodemográficas dos participantes; a segunda secção abrange questões sobre o meio escolar e o espaço envolvente; a terceira secção inclui o funcionamento e as dinâmicas escolares, e por fim a quarta secção aborda as variadas condutas existentes em meio escolar (Nunes, Caridade & Sani, 2015). A fim de registrar as características das áreas físicas da escola, e das suas áreas envolventes, realizou-se uma observação desses espaços, e posterior registo na

Grelha de Registo de Observações Prevenção do Crime pela Gestão de Espaços (PCGE), (Nunes & Caridade, s/d).

Para a realização do estudo os procedimentos éticos e deontológicos necessários foram realizados, sendo que o consentimento informado (Cf. Anexo A) dos participantes, foi apresentado e obtido aquando do preenchimento do questionário *online*.

Finda a apresentação do material utilizado, passar-se-á ao procedimento utilizado.

2.4. Procedimento

Com o objetivo de iniciar a recolha de dados, foram solicitadas as autorizações necessárias. Não foi necessário pedir o consentimento do Ministério da Educação (processo 0498800002), por já existir autorização, para o desenvolvimento do estudo a nível nacional, pelo Observatório Permanente Violência e Crime (OPVC) da Universidade Fernando Pessoa (UFP). A investigadora submeteu o projeto de estudo à Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa, da qual obteve permissão para avançar. Posto isto, a investigadora realizou os pedidos de autorização, junto dos Conselhos Diretivos das escolas que fazem parte desta investigação, tendo explicado os objetivos do estudo, bem como a sua finalidade.

Os questionários foram realizados de forma *online*, com recurso a um *tablet*, e com o apoio da investigadora. Assim, a administração foi realizada de forma individualizada e o tempo despendido com cada participante foi de 15 a 20 minutos. A investigadora teve o cuidado de transmitir a cada participante toda a informação referente ao estudo, tal como, sobre o fim a dar aos resultados obtidos, foram dadas garantias de anonimato e de confidencialidade aos inquiridos, que apenas avançaram para o preenchimento do questionário após darem o seu consentimento informado.

O período de recolha de dados teve início em Abril de 2017, estendendo-se até ao mês de Setembro. Aquando da recolha de dados para o questionário, foram realizadas as observações para o registo na grelha, mencionada anteriormente.

Por fim, os dados foram inseridos numa base de dados, e posteriormente passou-se ao tratamento dos dados. Esta parte foi realizada com recurso ao *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 22.

2.5. Resultados alcançados

Uma vez apresentada a amostra e a sua caracterização, e após apresentação do método, do material e do procedimento, é o momento de expor os resultados referentes ao questionário, DME. A apresentação dos resultados alcançados, segue a estrutura do questionário.

É de salientar que em todos os resultados em que se se apresentam respostas classificativas de algo, seguidas das respetivas classificações, pode ocorrer que o mesmo sujeito apresente mais do que uma justificação para a classificação por si atribuída. Assim, pode acontecer que haja mais justificações, que classificações.

Assim, e começando pelo meio escolar e envolvente das escolas, apresentam-se os resultados (Cf. Quadro 2.7.) referentes às classificações (e respetiva justificação). As justificações encontradas, por análise estrutural das respostas dos sujeitos, constaram de “Escola em Meio Pobre/Degradado” e “Escola Pouco/Mal Viglada”, sendo que o único indivíduo a classificar a escola como tendo um meio envolvente mau optou por estas duas categorias de justificação.

A ESCOLA EM COMUNIDADE – DIAGNÓSTICO EM MEIO ESCOLAR

Quadro 2.7.

Percepções quanto ao meio físico envolvente à escola.

Classificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Mau	1	1.4	
Razoável	28	38.9	
Bom	38	52.8	
Muito Bom	5	6.9	
Total	72	100	
<hr/>			
Justificações das respostas - Mau		Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Escola em meio pobre/degradado		1	1.4
Escola pouco/mal vigiada		1	1.4
<hr/>			
Justificações das respostas - Muito Bom e Bom		Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Escola com bons acessos		33	45.8
Escola bem servida de transportes		22	30.6
Escola bem vigiada		23	31.9
Escola bem inserida no meio		29	40.3
Escola com serviços fundamentais para o seu funcionamento		28	38.9

72
participantes

No que remete para a classificação das escolas quanto à organização/qualidade dos espaços (biblioteca, cantina, salas de aula, recreio, ...), 43.1% dos sujeitos classificou os espaços com ‘‘bom’’, e 2.8% da amostra classificou a qualidade dos espaços de forma negativa (i.e. Mau), por considerarem a existência de falta de manutenção (2.8%), déficit de funcionários (1.4 %) e um déficit de equipamentos e organização (1.4%). Relativamente às classificações positivas (i.e. Muito Bom e Bom), a maioria dos sujeitos considerou que os espaços estão bem equipados/organizados (Cf. Quadro 2.8.).

A ESCOLA EM COMUNIDADE – DIAGNÓSTICO EM MEIO ESCOLAR

Quadro 2.8.

Percepções quanto à organização/qualidade dos espaços escolares.

Classificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Mau	2	2.8	
Razoável	29	40.3	
Bom	31	43.1	
Muito Bom	10	13.9	
Total	72	100	
<hr/>			
Justificações das respostas - Mau	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Escola com déficit de funcionários	1	1.4	
Escola com falta de manutenção	2	2.8	
Escola com déficit de equipamentos e organização	1	1.4	
<hr/>			
Justificações das respostas - Muito Bom e Bom	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	72 participantes
Escola com espaços bem equipados/organizados	37	51.4	
Escola com número suficiente de funcionários	5	6.9	
Escola com boa manutenção	13	18.1	
Escola com serviços fundamentais (e.g., biblioteca, sala de disciplina)	28	38.9	

No que concerne à adequação das condições estruturais das escolas para o número de alunos existentes, através do quadro 2.9. é possível constatar que 45.8% dos participantes classificou essa adequação como sendo “Razoável”.

Quadro 2.9.

Percepções quanto à adequação das condições estruturais da escola para o número de alunos.

Classificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Mau	3	4.2
Razoável	33	45.8
Bom	28	38.9
Muito Bom	8	11.1
Total	72	100

Relativamente à existência de estabelecimentos perturbadores do desempenho dos alunos nas imediações escolares (num raio de 2 km), a maioria dos participantes (58.3%), considerou a existência de elementos perturbadores (Cf. Quadro 2.10.).

A ESCOLA EM COMUNIDADE – DIAGNÓSTICO EM MEIO ESCOLAR

Quadro 2.10.

Percepções quanto à existência de estabelecimentos nas imediações das quatro escolas.

Presença de Estabelecimentos	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Não	30	41.7
Sim	42	58.3
Total	72	100

Atendendo o quadro 2.11., é possível identificar quais os elementos perturbadores, sendo que a amostra considerou a existência de “cinco ou mais” (22.2%) estabelecimentos comerciais, de “cinco ou mais” (19.4%) bares/cafés/restaurantes, de “um” (13.9%) salão de jogos, e por fim a existência de “um” (19.4%) espaço industrial, nas imediações das quatro instituições escolares.

Quadro 2.11.

Percepções quanto à quantidade de estabelecimentos nas imediações das quatro escolas.

Estabelecimento comercial	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Nenhum	10	13.9
Um	11	15.3
Dois	6	8.3
Três	6	8.3
Cinco ou mais	16	22.2
Bares/Cafés/Restaurantes	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Nenhum	2	2.8
Um	7	9.7
Dois	13	18.1
Três	8	11.1
Quatro	5	6.9
Cinco ou mais	14	19.4
Salões de jogos	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Nenhum	29	40.3
Um	10	13.9
Dois	8	11.1
Cinco ou mais	2	2.8
Espaços Industriais	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Nenhum	32	44.4
Um	14	19.4
Três	1	1.4
Cinco ou mais	2	2.8

A ESCOLA EM COMUNIDADE – DIAGNÓSTICO EM MEIO ESCOLAR

Para terminar a parte referente ao meio escolar e espaço envolvente, iremos debruçar-nos sobre as medidas que poderiam melhorar as condições escolares, 65.3% dos sujeitos considerou que seria necessário “Melhorar as condições físicas” da escola, e 65.3% considerou que seria necessário “Aumentar o número de profissionais a supervisionar a escola”, por fim 43.1% dos sujeitos considerou que se deveria “Criar espaços de lazer/desporto” (Cf. Quadro 2.12.).

Quadro 2.12.

Perceções quanto às medidas que podem melhorar as condições da escola.

Medidas para melhorar as condições escolares	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Melhorar as condições físicas	47	65.3	72 participantes
Criar espaços de lazer/desporto	31	43.1	
Aumentar o número de profissionais a supervisionar a escola	47	65.3	
Aumentar o controlo de saídas/entradas	14	19.4	
Promover o policiamento nas imediações da escola	25	34.7	
Aumentar a monitorização dos alunos no recreio	24	33.3	

A parte que se segue é sobre a dinâmica de funcionamento interno/externo. Relativamente à classificação da dinâmica das atividades extracurriculares desenvolvidas nas escolas, a maioria dos sujeitos classificou como sendo “Razoável” (58.3%). As justificações encontradas, por análise estrutural das respostas dos sujeitos, constaram de “Atividades com adesão e participação da comunidade escolar” (29.2%), “Plano rico e dinâmico” (23.6%) e “Plano adequado às necessidades dos alunos e funcionários” (19.4%) (Cf. Quadro 2.13.).

A ESCOLA EM COMUNIDADE – DIAGNÓSTICO EM MEIO ESCOLAR

Quadro 2.13.

Percepções quanto à dinâmica das atividades extracurriculares.

Classificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Razoável	42	58.3	
Bom	26	36.1	
Muito Bom	4	5.6	
Total	72	100	
<hr/>			
Justificações das respostas - Muito Bom e Bom	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Plano rico e dinâmico	17	23.6	72 participantes
Plano adequado às necessidades dos alunos e funcionários	14	19.4	
Atividades com adesão e participação da comunidade escolar	21	29.2	

Relativamente as atividades extracurriculares ocorrentes nas escolas, é possível verificar através do quadro 2.14., que os “Eventos culturais” (88.9%) são as atividades mais frequentes e que as “Atividades desportivas” (48.6%) são as menos frequentes.

Quadro 2.14.

Percepções quanto às atividades extracurriculares ocorrentes na escola.

Atividades extracurriculares	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Atividades desportivas	35	48.6	72 participantes
Eventos culturais	64	88.9	
Ações de formação/sensibilização	37	51.4	
Visitas de estudo	58	80.6	
Atividades lúdicas ao exterior	38	52.8	

No que refere à qualidade do envolvimento escolar com outras instituições, e atendendo ao quadro 2.15., é possível constatar que um indivíduo classificou o envolvimento escolar como “Muito mau” (1.4%) e cinco indivíduos classificaram como “Mau” (6.9%), sendo que as justificações encontradas, por análise estrutural das respostas dos sujeitos, constaram de “Falta de tempo/coordenação de profissionais” (5.6%), “Falta de recursos financeiros” (2.8%), “Falta de conhecimento da realidade escolar” (1.4%) e “Escola com pouca motivação” (1.4%). No entanto 47.2% da amostra classificou o envolvimento escolar com outras instituições como “Razoável”.

A ESCOLA EM COMUNIDADE – DIAGNÓSTICO EM MEIO ESCOLAR

Quadro 2.15.

Percepções quanto à qualidade do envolvimento escolar com outras instituições.

Classificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Muito Mau	1	1.4	
Mau	5	6.9	
Razoável	34	47.2	
Bom	27	37.5	
Muito Bom	5	6.9	
Total	72	100	
Justificações das respostas - Muito Mau e Mau			
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Falta de recursos financeiros	2	2.8	
Escola com pouca motivação	1	1.4	
Falta de tempo/coordenação de profissionais	4	5.6	
Falta de conhecimento da realidade escolar	1	1.4	
Justificações das respostas - Muito Bom e Bom			
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Escola proactiva	21	29.2	
Escola com diversas parcerias	24	33.3	
Escola conhecedora do meio e das necessidades	19	26.4	
Escola com espírito de iniciativa	24	33.3	

72
participantes

Através da observação do quadro 2.16., que remete para as atividades que potenciam parcerias com outras instituições, é possível afirmar que os “Eventos Culturais” são as atividades que mais potenciam parcerias (68.1%), e que a atividade que menos implica parcerias são as “Atividades relacionadas com a futura carreira dos alunos” (30.6%).

Quadro 2.16.

Percepções quanto às atividades extracurriculares que potencializam parcerias com outras instituições.

Atividades potencializadoras	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Atividades desportivas	47	65.3
Eventos culturais	49	68.1
Projetos comunitários	43	59.7
Projetos de estágios (curriculares e/ou profissionais)	36	50.0
Formação a profissionais de ensino	24	33.3
Atividades relacionadas com a futura carreira dos alunos	22	30.6

72
participantes

A ESCOLA EM COMUNIDADE – DIAGNÓSTICO EM MEIO ESCOLAR

No que engloba as instituições que colaboram com as escolas, é observável, que a instituição mais colaborativa é a “Câmara Municipal” (81.9%), e que a menos colaborativa é a “Igreja” (12.5%) (Cf. Quadro 2.17.).

Quadro 2.17.

Percepções quanto às instituições que colaboram com a escola.

Atividades potencializadoras	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Junta de Freguesia	50	69.4	
Câmara Municipal	59	81.9	
Polícias	54	75.0	
Igreja	9	12.5	72
Associações/Instituições locais	36	50.0	participantes
Outros estabelecimentos de ensino	38	52.8	
Unidade de Saúde	37	51.4	

Atendendo ao quadro 2.18., que remete para o envolvimento dos progenitores nas atividades escolares, é possível observar que 48.6% dos sujeitos, têm esse envolvimento como “Razoável”, no entanto 34.7% dos participantes, classifica o envolvimento dos progenitores nas atividades escolares como “Baixo”, sendo que as justificações encontradas, por análise estrutural das respostas dos sujeitos, constaram de “Falta de tempo” (36.1%), “Desmotivação/Desinteresse” (31.9%) e “Falta de divulgação das atividades” (6.9%). Contraditoriamente, as justificações para as respostas positivas (i.e. Elevado), constaram de “Pais motivados e com interesse”, Pais com iniciativa” e “Pais com disponibilidade para as atividades escolares”.

A ESCOLA EM COMUNIDADE – DIAGNÓSTICO EM MEIO ESCOLAR

Quadro 2.18.

Percepções quanto ao envolvimento dos progenitores nas atividades escolares.

Classificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Muito Baixo	5	6.9	
Baixo	25	34.7	
Razoável	35	48.6	
Elevado	7	9.7	
Total	72	100	
<hr/>			
Justificações das respostas - Muito Baixo e Baixo		Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Desmotivação/Desinteresse		23	31.9
Falta de tempo		26	36.1
Falta de divulgação das atividades		5	6.9
<hr/>			
Justificações das respostas – Elevado		Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Pais motivados e interessados		3	4.2
Pais com iniciativa		3	4.2
Pais com disponibilidade para as atividades escolares		3	4.2

72
participantes

Tendo em consideração o envolvimento comunitário das escolas, é possível averiguar que a maioria dos sujeitos, classifica o envolvimento comunitário como “Razoável” (63.9%). Para os participantes que submeteram uma classificação negativa (i.e. Muito Baixo e Baixo), foi possível através das justificações encontradas, por análise estrutural das respostas dos sujeitos, que as justificações constaram de “Envolvimento esporádico”, “Falta de adesão/divulgação” e “Falta de apoio/interesse da comunidade”. Já para os sujeitos que realizaram uma classificação positiva (i.e. Muito Elevado e Elevado), as suas justificações constaram de “Eventos com apoio da autarquia local”, “Participação em projetos comunitários” e “Eventos com apoio de instituições de ensino” (Cf. Quadro 2.19.).

A ESCOLA EM COMUNIDADE – DIAGNÓSTICO EM MEIO ESCOLAR

Quadro 2.19.

Perceções quanto ao envolvimento comunitário.

Classificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Muito Baixo	1	1.4	
Baixo	9	12.5	
Razoável	46	63.9	
Elevado	14	19.4	
Muito Elevado	2	2.8	
Total	72	100	
<hr/>			
Justificações das respostas - Muito Baixo e Baixo	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Envolvimento esporádico	7	9.7	
Falta de adesão/divulgação	4	5.6	
Falta de apoio/interesse da comunidade	3	4.2	
<hr/>			
Justificações das respostas - Muito Elevado e Elevado	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Participação em projetos comunitários	11	15.3	
Eventos com apoio de instituições de ensino (e.g., Universidades)	10	13.9	
Eventos com apoio da autarquia local (e.g., Câmara Municipal/Junta de Freguesia)	12	16.7	

72
participantes

Quanto ao quadro 2.20., que inclui os resultados sobre o sistema de medidas disciplinares, os participantes consideram que o sistema de medidas disciplinares adotado é “Razoável” (44.4%). foi possível verificar através das justificações encontradas, por análise estrutural das respostas dos sujeitos, que as justificações dos sujeitos que classificaram negativamente (i.e. Muito Mau e Mau) o sistema de medidas disciplinar, constaram de “Falta de rigor/medidas benevolentes” (12.5%), “Falta de critérios na aplicação de medidas” (8.3%) e “Atuação demorada” (8.3%), já as justificações dos indivíduos que realizaram uma classificação positiva (i.e. Muito Bom e Bom), parecem contradizer as justificações anteriores, pois constaram de “Atuação imediata” (22.2%), “Medidas adequadas aos comportamentos demonstrados” (19.4%) e, por fim “Medidas aplicadas com eficácia” (15.3%).

A ESCOLA EM COMUNIDADE – DIAGNÓSTICO EM MEIO ESCOLAR

Quadro 2.20.

Percepções quanto ao sistema de medidas disciplinares.

Classificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Muito Mau	4	5.6	
Mau	11	15.3	
Razoável	32	44.4	
Bom	20	27.8	
Muito Bom	5	6.9	
Total	72	100	
<hr/>			
Justificações das respostas - Muito Mau e Mau	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Falta de rigor/medidas benevolentes	9	12.5	
Falta de critérios na aplicação das medidas	6	8.3	
Atuação demorada	6	8.3	
<hr/>			
Justificações das respostas - Muito Bom e Bom	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Atuação imediata	16	22.2	
Medidas aplicadas com eficácia	11	15.3	
Medidas adequadas aos comportamentos demonstrados	14	19.4	

72
participantes

Tendo em consideração possíveis medidas que poderiam melhorar o sistema disciplinar, segundo a ótica dos participantes, as três de maior importância constam de “Promover o envolvimento dos encarregados de educação” (75.0%), “Criar equipas multidisciplinares” (56.9%) e “Reduzir o número de alunos por turma/escola” (55.6%) (Cf. Quadro 2.21.).

Quadro 2.21.

Percepções quanto às medidas que poderiam melhorar o sistema disciplinar.

Medidas para melhorar o sistema disciplinar	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Tornar o sistema disciplinar mais rigoroso	38	52.8
Promover o envolvimento dos encarregados de educação	54	75.0
Criar equipas multidisciplinares (e.g., psicólogos, criminólogos)	41	56.9
Aumentar a vigilância no recreio	19	26.4
Reduzir o número de alunos por turma/escola	40	55.6
Aumentar o número de profissionais de ensino	24	33.3
Criar horários diferenciados para o tempo de recreio, atendendo à faixa etária da turma	10	13.9

72
participantes

A ESCOLA EM COMUNIDADE – DIAGNÓSTICO EM MEIO ESCOLAR

Atendendo ao quadro 2.22., é possível verificar que os participantes consideraram importante a presença de profissionais da área de Psicologia (90.3%), seguindo-se da área de Serviço Social (81.9%), para melhorar o sistema disciplinar.

Quadro 2.22.

Perceções quanto às áreas científicas que são pertinentes para melhorar o sistema disciplinar.

Medidas para melhorar o sistema disciplinar	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Psicologia	65	90.3	72 participantes
Criminologia	13	18.1	
Sociologia	19	26.4	
Serviço Social	59	81.9	
Enfermagem	32	44.4	
Outra	5	6.9	

Após perceber quais as áreas mais urgentes, no ponto de vista dos participantes, a amostra classificou as atividades que deveriam ser desenvolvidas pelos profissionais na escola. Assim sendo, e tendo em conta o quadro 2.23., a escolha da amostra constou de “Ações de sensibilização/informação” (81.9%) e “Apoio psicológico para a comunidade escolar” (80.6%).

Quadro 2.23.

Perceções quanto às atividades a desenvolver por estes profissionais.

Atividades a desenvolver pelos profissionais	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Apoio psicológico para a comunidade escolar	58	80.6	72 participantes
Orientação vocacional	38	52.8	
Ações de sensibilização/informação	59	81.9	
Identificar e intervir em diversas problemáticas (e.g. socioeconómicas, socioculturais)	46	63.9	

A seguinte parte do questionário é sobre as características/comportamentos dos alunos. Relativamente ao quadro 2.24., os sujeitos consideraram o comportamento dos alunos como “Razoável” (66.7%). Das justificações encontradas, por análise estrutural das respostas dos sujeitos, que classificaram de forma negativa (i.e. Muito Mau e Mau) o comportamento dos

A ESCOLA EM COMUNIDADE – DIAGNÓSTICO EM MEIO ESCOLAR

alunos, as justificações foram “Alunos sem respeito pela autoridade em contexto escolar” (12.5%) e “Falta de modelos parentais” (9.7%), as justificações dos participantes que classificaram de forma positiva (i.e. Bom) o comportamento dos alunos constaram de “Casos pontuais de mau comportamento” (11.1%), “Comportamento adequado ao contexto escolar” (9.7%) e “Alunos respeitadores da autoridade em contexto escolar” (8.3%).

Quadro 2.24.

Perceções quanto ao comportamento dos alunos.

Classificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Muito Mau	2	2.8	
Mau	8	11.1	
Razoável	48	66.7	
Bom	14	19.4	
Total	72	100	

Justificações das respostas - Muito Mau e Mau	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Falta de modelos parentais	7	9.7
Alunos sem respeito pela autoridade em contexto escolar	9	12.5

Justificações das respostas – Bom	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Comportamentos adequados ao contexto escolar	7	9.7
Casos pontuais de mau comportamento	8	11.1
Alunos respeitadores da autoridade em contexto escolar	6	8.3

72
participantes

Relativamente ao absentismo escolar, os sujeitos consideram-no como “Considerável” (48.6%) (Cf. Quadro 2.25.).

Quadro 2.25.

Perceções quanto ao absentismo escolar.

Classificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Muito Baixo	3	4.2
Baixo	25	34.7
Considerável	35	48.6
Elevado	7	9.7
Muito Elevado	2	2.8
Total	72	100

Relativamente aos principais problemas de comportamento existentes em meio escolar,

A ESCOLA EM COMUNIDADE – DIAGNÓSTICO EM MEIO ESCOLAR

os participantes identificaram sobretudo situações de desrespeito, o “Desrespeito entre alunos” (58.3%), o “Desrespeito generalizado” (44.4%), o “Desrespeito pelos professores” (38.9%) e o “Desrespeito pelos funcionários” (37.5%), por fim os participantes identificaram ainda, a “Manifestação de comportamentos agressivos” (38.9%), o “Consumo de tabaco/drogas” (27.8%) e o “Consumo de álcool” (4.2%) (Cf. Quadro 2.26.).

Quadro 2.26.

Percepções quanto aos principais problemas de comportamento.

Principais problemas de comportamento	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Desrespeito generalizado	32	44.4	72 participantes
Desrespeito pelos professores	28	38.9	
Desrespeito pelos funcionários	27	37.5	
Desrespeito entre alunos	42	58.3	
Manifestação de comportamentos agressivos	28	38.9	
Consumo de tabaco/drogas	20	27.8	
Consumo de álcool	3	4.2	

No que entende as incivildades que os alunos mais realizam, através das percepções dos participantes foi possível identificar, que as incivildades, consistem em “Utilização de linguagem imprópria” (72.2%), “Perturbar o funcionamento escolar” (58.3%), “Dispersar/deitar lixo pela escola” (55.6%) e “Destruir/danificar equipamentos” (26.4%) (Cf. Quadro 2.27.).

Quadro 2.27.

Percepções quanto às incivildades mais realizadas pelos alunos.

Incivildades	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Dispersar/deitar lixo pela escola	40	55.6	72 participantes
Destruir/danificar equipamentos	19	26.4	
Perturbar o funcionamento escolar (com ruídos, correrias, atropelos)	42	58.3	
Utilização de linguagem imprópria	52	72.2	

O quadro 2.28. é referente ao comportamento dos alunos, e se, o mesmo sofreu um agravamento desde há 5 anos, 73.6% da amostra considerou que o comportamento dos alunos

A ESCOLA EM COMUNIDADE – DIAGNÓSTICO EM MEIO ESCOLAR

se agravou. Através das justificações encontradas, por análise estrutural das respostas dos sujeitos, foi possível aferir que justificam o agravamento do comportamento dos alunos, com o contexto familiar, ou seja, as justificações dos participantes constaram de “Problemas socioeconômicos/desemprego” (55.6%), “Problemas no contexto familiar” (55.6%) e “Reduzido controle parental” (52.8%).

Quadro 2.28.

Percepções quanto ao agravamento do comportamento dos alunos desde há 5 anos.

Classificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Sim	53	73.6	
Não	19	26.4	
Total	72	100	

Justificações das respostas - Sim	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Problemas socioeconômicos/desemprego	40	55.6	
Reduzido controle parental	38	52.8	
Problemas no contexto familiar	40	55.6	
Ausência de motivação dos alunos	33	45.8	72
Dimensões elevadas do agrupamento escolar	7	9.7	participantes
Inadequação do regulamento escolar	6	8.3	
Elevado número de alunos por turma/escola	23	31.9	
Consumo abusivo de substâncias	15	20.8	
Utilização de redes sociais	22	30.6	
Utilização de jogos de computador/videogames	8	11.1	

No que concerne as medidas que podem prevenir/combater a existência de comportamentos inadequados, parte significativa da amostra (94.4%), identificou a “Maior responsabilização dos encarregados de educação” (Cf. Quadro 2.29.).

Quadro 2.29.

Percepções quanto às medidas que podem prevenir/combater os comportamentos inadequados.

Medidas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Maior responsabilização dos encarregados de educação	68	94.4	
Intervenção/prevenção multilateral	39	54.2	72
Maior rigor/exigência dos agentes educativos	37	51.4	participantes
Maior autoridade/importância da escola	47	65.3	
Reforço dos recursos humanos	38	52.8	
Redução do número de alunos por turma/escola	34	47.2	

A ESCOLA EM COMUNIDADE – DIAGNÓSTICO EM MEIO ESCOLAR

Agora que finalizada a apresentação dos resultados referentes ao questionário, passamos para a apresentação das observações dos espaços interiores e exteriores às escolas, com recurso à Grelha de Registo de Observações Prevenção do Crime pela Gestão de Espaços (PCGE).

Através de uma observação geral de ambos os quadros, é possível verificar a presença de elementos, que segundo o enquadramento teórico, são denominados de elementos potencializadores de comportamentos de ordem antissocial, tanto nos espaços que são interiores às escolas, quer nos espaços exteriores às escolas (Cf. Quadro 2.30. e Quadro 2.31.).

Relativamente ao quadro 2.30., é possível observar a existência de elementos potencializadores de comportamentos antissociais e a sua frequência, no interior escolar.

Dentro dos elementos potencializadores de condutas antissociais, é possível mencionar indicadores de frequência mais elevada (i.e. entre três e quatro escolas), como a presença de escadas (e.g., interiores) com vão de fraca visibilidade, de esquinas interiores e exteriores que impedem a visibilidade, de locais interiores de fraca visibilidade, e também a presença de espaços pouco movimentados e não vigiados. Os indicadores de menor frequência (i.e. entre uma e duas escolas), remetem para fronteiras para o exterior facilmente transponíveis, a existência de escadas (e.g., exteriores) com um vão de fraca visibilidade, de janelas cegas sem visibilidade para o exterior, de locais cegos com fraca visibilidade para o exterior e a existência de tapumes. Apesar da presença destes elementos ser menos frequente, contribuem de igual forma para a existência de comportamentos antissociais (Cf. Quadro 2.30.).

A ESCOLA EM COMUNIDADE – DIAGNÓSTICO EM MEIO ESCOLAR

Quadro 2.30.

Resultados obtidos a partir da observação dos espaços interiores das escolas.

Indicador	Descrição	Frequência (em 4 escolas)	Registro
Interface com exterior E/S	Portas e portões que constituam entradas e saídas	4	Elementos Identificados como Presentes ou Muito Presentes
	Grades, cercas, muros facilmente transponíveis	2	
Escadas	Escadarias (interiores) com vãos de reduzida visibilidade	4	
	Escadarias (exteriores) com vãos de reduzida visibilidade	1	
Iluminação	Focos de luz (interiores)	3	
	Focos de luz (exteriores)	4	
Esquinas cegas	Esquinas que impedem a visibilidade (interiores)	4	
	Esquinas que impedem a visibilidade (exteriores)	3	
Janelas cegas	Janelas sem visibilidade para exterior (pela posição ou vegetação)	2	
Locais cegos	Locais de visibilidade reduzida (interiores) (becos, barreiras opacas, etc.)	3	
	Locais de visibilidade reduzida (exteriores) (becos, barreiras opacas, vegetação abundante etc.)	1	
Tapumes	Paredes, muros ou tapumes visualmente impermeáveis	2	
Confinamentos	Túneis e pontes pedestres, elevadores, recantos, etc.	1	
Espaços pouco movimentados	Zonas de arrumos e de armazenamento, certos corredores, etc.	3	
Espaços não vigiados	Zonas de risco sem vigilantes/ dispositivos de vigilância	4	

O quadro 2.31., é referente às observações realizadas dos espaços exteriores às escolas. Este quadro permite entender, que as características do espaço envolvente à escola, influenciam o comportamento dos jovens, positiva ou negativamente.

Desta forma, através das observações, foi possível verificar a existência de elementos potencializadores de comportamentos antissociais, de frequência elevada (i.e. entre três e quatro escolas). Como é o caso, da existência de esquinas e locais cegos, de acessos com visibilidade nula, de espaços não vigiados em que não existem vigilantes/dispositivos de vigilância, e de espaços pouco movimentados, que permitem a ocorrência de atos em que não existem testemunhas. Relativamente aos espaços de elevado risco, é possível verificar uma maior frequência de parques de estacionamento e outras áreas de confinamento. A maioria

A ESCOLA EM COMUNIDADE – DIAGNÓSTICO EM MEIO ESCOLAR

das escolas observadas, insere-se em uma zona mista, onde não existe delimitação dos espaços públicos/privados, ou dos caminhos pedonais. É ainda de ressaltar que na maioria dos exteriores escolares, é possível encontrar incivildades, como é o caso de lixo na rua, equipamentos destruídos e a existência de *graffitis* (Cf. Quadro 2.31.).

Quadro 2.31.

Resultados obtidos a partir da observação dos espaços exteriores das escolas.

Indicador	Descrição	Frequência (em 4 escolas)	Registo
Esquinas cegas	Que impedem visibilidade	3	Elementos Identificados como Presentes ou Muito Presentes
Locais Cegos	Locais de visibilidade reduzida (becos, barreiras opacas, vegetação abundante e não podada, etc.)	3	
Espaços não vigiados	Zonas de risco sem vigilantes / dispositivos de vigilância	3	
Espaços pouco movimentados	Constituindo locais de oportunidade para ações sem qualquer testemunha	3	
Espaços de elevado risco	Túneis ou pontes pedonais	1	
	Parques de estacionamento e outras áreas de confinamento	3	
	Terrenos abandonados e com vegetação sem controlo	2	
	Casas abandonadas e com possibilidade de abrigar/esconder ...	1	
	Áreas ou arruamentos sem vigilância formal e informal	2	
Acessos	Ruas estreitas com esquinas cegas e/ou barreiras à visibilidade	2	
	Escadas, clareiras ou rampas sem visibilidade	3	
Iluminação	Escassa ou mal distribuída	2	
	Fraca iluminação dos caminhos pedonais	2	
Funcionalidades	Zona mista (comércio, indústria, habitação)	3	
	Não delimitação de espaços públicos e privados	3	
	Ausência de áreas lúdicas/desportivas	1	
Condições	Degradação habitacional	1	
	Degradação áreas comuns	1	
	Degradação pavimentos	2	
	Não delimitação de caminhos pedonais	3	
	Sinalética pouco visível ou em falha	2	
	Incivildades conducentes a degradação (lixo na rua, equipamentos destruídos, <i>graffitis</i> não solicitados, ...)	3	
Frequência	Vizinhança antissocial	1	
	Presença de consumo e venda de drogas	2	
	Flutuação populacional notória (rotatividade constante)	1	

Terminada a análise dos resultados, focar-nos-emos na discussão e interpretação dos resultados, tendo em consideração o enquadramento teórico.

2.6. Discussão dos resultados

Tendo em conta os resultados alcançados nesta investigação, chegou altura de discuti-los à luz do enquadramento teórico realizado.

Perante os resultados obtidos, os profissionais de ensino consideram o meio físico envolvente à escola, como ‘‘Bom’’ (52.8%), tendo em conta que a escola, se encontra bem servida de acessos, bem inserida no meio e com serviços fundamentais ao seu funcionamento, no entanto, houve um participante que considerou o meio envolvente à escola como ‘‘Mau’’ (1.4%), por considerar que a escola é mal vigiada, e que se encontra localizada num meio pobre/degradado. Um meio envolvente à escola considerado como positivo, é indicador de uma salvaguarda para os usuários escolares, dado que, segundo Armstrong e colegas (2015) uma comunidade, no meio envolvente à escola, que manifeste comportamentos antissociais (e.g., violência, tráfico e consumo de drogas), como refere Henriques (2014), pode ser representativa de um fator de risco, para manifestação de comportamentos antissociais. Contrariamente à maioria da amostra, 1.4% dos participantes, entende o meio envolvente como ‘‘Mau’’, face à falta de vigilância e ao meio pobre/degradado onde a escola está situada, recorrendo a Limbos & Casteel (2008), uma comunidade com um estatuto socioeconómico baixo, revela probabilidades elevadas, de apresentar uma taxa de criminalidade alta, *graffitis*, incivilidades, e edifícios em mau estado ou até abandonados. A falta vigilância, pode potencializar sentimentos de insegurança, junto dos alunos (Menacker et al., 1990), considerando que apenas um dos participantes exerce funções como segurança escolar.

A organização/qualidade dos espaços escolares foi classificada pelos participantes com ‘‘Bom’’ (43.1%), pois consideram o espaço escolar bem equipado/organizado, com serviços fundamentais para o funcionamento, e boa manutenção. Uma boa manutenção escolar, revela influenciar positivamente o desenvolvimento escolar dos jovens (Upitis, 2004). No que

respeita à adequação das condições estruturais da escola, para o número de alunos existente, os profissionais consideraram como "Razoável". Revelando que, perante o número de alunos existentes, os profissionais conseguem atender as necessidades dos alunos (Stewart, 2007).

Relativamente às medidas que podem melhorar as condições escolares, os profissionais de ensino referiram: melhorar as condições físicas, aumentar o número de profissionais a supervisionar a escola e a criação de espaços de lazer/desporto. As condições físicas da escola revelam ter impacto no aproveitamento escolar dos jovens (Garibaldi et al., 2015). Para que as condições físicas influenciem os jovens de forma positiva, Uptis (2004), indica alguns aspetos a ter em conta, como é o caso do mobiliário que deve ser de madeira, do recurso a cores de tons pastel ao invés de cores fortes, uma ventilação adequada dos espaços e a existência de áreas verdes no recreio. Silva (2014), indica ainda um outro aspeto a ter em conta, a existência de iluminação natural, que transmite conforto e bem-estar aos educandos.

Os participantes indicaram a presença de estabelecimentos perturbadores nas imediações escolares. Contudo, e considerando a literatura é possível compreender que este elemento reflete uma influência negativa sob a escola. Sendo que, a presença e a qualidade das infraestruturas, como é o caso dos estabelecimentos comerciais (e.g., cafés), e de industrialização representam repercussões, a nível do aproveitamento escolar e comportamental dos jovens (Gumus, 2014; Jason et al., 2013).

A dinâmica de atividades extracurriculares foi classificada pelos participantes como positiva, por existir adesão e participação da comunidade escolar, pelo plano de atividades ser rico e dinâmico e por ser adequado às necessidades dos alunos e funcionários. A amostra deu principal destaque à ocorrência de eventos culturais e de visitas de estudo. E identificou os eventos culturais, como sendo a atividade que mais implica parcerias com outras instituições. A literatura existente indica que, a ocorrência de atividades organizadas, como é o caso das

atividades extracurriculares é uma vantagem para os usuários escolares, pois promove uma interação pró-social entre os jovens (Pomohaci & Sopa, 2017).

No que remete para o envolvimento escolar com outras instituições, a amostra caracterizou o envolvimento como "Razoável" (47.2%), indicando como instituições mais colaborativas com a escola, as Câmaras Municipais, a Polícia e as Juntas de Freguesia. Relativamente ao envolvimento comunitário, a amostra classificou como "Razoável" (63.9%), segundo Woodruff (1996), é necessário existir interação entre a escola e a comunidade, pois contribui para o desenvolvimento adequado dos usuários escolares.

No que concerne o envolvimento dos progenitores nas atividades escolares, 48.6% da amostra considerou como "Razoável", e 34.7% como "Baixo". Porém, as justificações aferidas apresentam-se contraditórias (e.g., desmotivação/desinteresse e motivados/interessados). A literatura indica que o envolvimento dos progenitores nas atividades escolares, consciencializa o educando para o seu percurso escolar (Jenkins, 1995). E que envolvimento dos progenitores com a instituição escolar, para além de promover a motivação escolar (Dessen & Polonia, 2007), resulta ainda, tendo em consideração Neto & Santana (2014), na intervenção e prevenção de condutas antissociais. A existência de justificações contraditórias, pode remeter-se para a existência de lacunas no sistema escolar, como a falta de comunicação entre a escola e os pais. Segundo Woodruff (1996), a baixa interação entre estas duas instâncias, a família e escola, acontece sobretudo, quando os encarregados de educação são provenientes de meios socioeconómicos baixos.

No que diz respeito ao sistema de medidas disciplinares, 44.4% da amostra classificou o sistema de forma "Razoável" contudo, é importante ter em conta as justificações obtidas através da amostra que classificou o sistema como negativo (i.e. Muito Mau e Mau), pois são pertinentes. Os profissionais indicaram a falta de rigor/medidas benevolentes e a falta de critérios na aplicação de medidas disciplinares, como um fator negativo do sistema

disciplinar, no entanto, segundo Kearney, (2008) a existência de medidas disciplinares severas e sem flexibilidade, resultam numa cultura escolar negativa e influenciam as atitudes e os comportamentos dos jovens (e.g., Liljeberg et al., 2011; Theimann, 2016; Stewart, 2007).

Ainda dentro do seguimento do sistema disciplinar, foi perguntado aos profissionais quais as áreas essenciais para melhorar o sistema disciplinar, sendo que identificaram as áreas de Psicologia e Serviço Social. Foi ainda averiguado junto dos mesmos, quais as atividades a desenvolver pelos profissionais das áreas sugeridas, sendo referido o apoio psicológico para a comunidade escolar, ações de sensibilização/informação e identificação e intervenção em diversas áreas problemáticas (e.g., socioeconómicos e socioculturais). A presença de profissionais da área de Psicologia nas escolas, auxilia a prevenção/combate de comportamentos menos adequados (Biasoli-Alves, 1997), e promove a existência de programas psicossociais (Greene, 2005).

Atendendo ao comportamento dos alunos, a qualificação obtida foi de “Razoável” (66.7%). Os profissionais identificaram o principal problema comportamental dos alunos, como sendo o desrespeito que afeta todos os presentes em contexto escolar, como também, a manifestação de comportamentos agressivos e o consumo de substâncias (e.g., tabaco/drogas e álcool). Autores como Neto & Santana (2014) referem que o conflito interno com que muitos jovens lidam, está diretamente associado ao desafio de autoridades (e.g., funcionários escolares). A existência de comportamentos agressivos em contexto escolar, segundo a literatura, pode estar assente em dois fatores: a comunidade e/ou família. Como já referido anteriormente, a comunidade envolvente à escola afeta diretamente o comportamento dos jovens, assim a existência de uma comunidade violenta, explicaria a existência de comportamentos agressivos em contexto escolar (Limbos & Casteel, 2008). Atendendo a

Bordin & Offord (2000), um ambiente familiar marcado pela violência, negligência ou abuso, é um indicador para a manifestação de comportamentos agressivos.

Relativamente às principais incivildades realizadas pelos alunos, os profissionais identificaram a utilização de linguagem imprópria, perturbação do funcionamento escolar e dispersar/deitar lixo pela escola. Garcia (2006), compreende as incivildades como qualquer comportamento que ultrapasse as regras sociais. Porém, segundo Lasister et al., (2012), existem muitos usuários escolares, que não têm conhecimento do que são incivildades, realizando-as de forma irrefletida e sem conhecimento das mesmas. A ocorrência de incivildades, revela prejudicar as escolas, a nível do funcionamento escolar e da aprendizagem dos jovens (Garcia, 2006). Todavia, as incivildades em contexto escolar, têm vindo a aumentar (Alkandari, 2011). A amostra identificou como incivildade, a perturbação do funcionamento escolar, que segundo Feldman (2001), ocorre também em ambiente de sala de aula. O facto de os jovens estarem expostos a certos comportamentos (e.g., incivildades e indisciplina) no contexto sala de aula, torna-os suscetíveis à manifestação de comportamentos idênticos (Thomas, Bierman & Powers, 2011).

Quando perguntado aos profissionais de ensino, se o comportamento dos alunos se têm agravado nos últimos 5 anos, a resposta foi positiva e através das justificações obtidas, foi notória atribuição do agravamento comportamental, ao contexto familiar em que os jovens estão inseridos (e.g., problemas socioeconómicos/desemprego, fraco controlo parental e problemas familiares). Os profissionais indicaram como principal medida de prevenção/combate aos problemas inadequados dos alunos, a maior responsabilização dos encarregados de educação (94.4%). É possível compreender a justificação dos profissionais escolares, através de autores como Gequelin & Carvalho (2007), que referem a presença de práticas parentais inadequadas e condutas antissociais, como um fator de risco para problemáticas comportamentais. O estudo de Farrington (2004) corrobora também as

justificações dos profissionais de ensino, indicando como fatores de risco para a manifestação de problemas a nível comportamental, uma supervisão inadequada, conflitos entre os progenitores, baixo rendimento familiar, entre outros.

Quanto ao absentismo escolar, a classificação foi de “Considerável” (48.6%). Segundo a literatura, o absentismo escolar leva ao insucesso e ao abandono escolar (Kearney, 2008). Considerando Prevatt & Kelly (2013), o abandono escolar contribui para uma vida antissocial, marcada pela existência de consumos legais e ilegais (e.g., álcool e drogas) e por manifestações de comportamentos violentos. A literatura revela alguns fatores com impacto no absentismo escolar como é o caso: da vitimização escolar (e.g., *bullying*), contexto parental e habitar em comunidades desorganizadas (Kearney, 2008). Segundo Borrego e seus colaboradores (2005), as razões médicas e queixas sintomáticas, também têm impacto no absentismo escolar. Tendo em consideração Sahin et al., (2016) existem dois outros fatores, com impacto no absentismo escolar, como a falta de controlo sobre as saídas e entradas dos alunos do recinto escolar, e a falta de comunicação existente entre as escolas e os encarregados de educação.

Através da análise da grelha de observações, foi possível identificar a presença de elementos problemáticos no interior e exterior escolar. Atendendo às observações, é notória a quantidade de espaços arquitetónicos, de fraca/nula visibilidade, de zonas sem supervisão e de espaços pouco movimentados, tanto no interior escolar, como no seu exterior. Remetendo para a revisão de literatura, segundo Kann e colaboradores (2016), a presença de locais com pouca visibilidade no contexto escolar, potencializa a existência de comportamentos antissociais. Através de Astor et al., (1999), constata-se que os comportamentos disruptivos, ocorrem tendencialmente, nos locais menos supervisionados pelos funcionários escolares. A existência de locais de fraca visibilidade e de baixa supervisão, cria nos alunos sentimentos de insegurança ao frequentá-los (Menacker et al.,1990). Segundo o estudo de Astor e

colaboradores (1999), o sexo feminino identificou um maior número de locais inseguros e apresenta níveis mais elevados de insegurança, do que o sexo masculino.

Ora, face ao exposto e tendo em conta os resultados obtidos através do questionário, a amostra caracteriza o comportamento dos alunos como “Razoável”, mas, no entanto, a grelha de observações, revela a existência de elementos potencializadores, de uma influência negativa no comportamento dos alunos. O que é possível explicar, através da falta de supervisão dos espaços (Astor et al., 1999). A solução para esta problemática consiste em aumentar a supervisão, nos espaços interiores e exteriores às escolas, através do aumento de seguranças no recinto escolar, e de forças policiais no perímetro escolar (Greene, 2005).

A maioria das escolas está localizada em uma zona mista (comércio, indústria e habitação), o que vai ao encontro das perceções dos profissionais, em que 58.3% indicou a existência de estabelecimentos nas imediações escolar. Em três das quatro escolas em estudo, verificou-se a falta de delimitação dos espaços públicos e privados, a existência de espaços delineados e delimitados, segundo a literatura, cria noção de propriedade nos jovens (Kann et al., 2016).

Através da junção dos dados obtidos (i.e. questionário e observações), foi possível verificar que apenas uma das quatro escolas, no seu meio envolvente apresenta degradação habitacional, vizinhança antissocial e degradação das áreas comuns. A presença destes elementos, indica que se está perante uma comunidade de estatuto socioeconómico baixo (Limbos & Casteel, 2008), que reforça o facto de 1.4% dos participantes ter classificado o meio envolvente como “Mau”, com a justificação de a escola se encontrar num meio pobre, e pouco/mal vigiado, tal como foi possível verificar nas observações a cima referidas. No entanto, a inexistência de elementos representativos de uma comunidade de estatuto socioeconómico baixo, é uma vantagem para as outras escolas, que justifica a classificação positiva, pelos restantes participantes.

A ESCOLA EM COMUNIDADE – DIAGNÓSTICO EM MEIO ESCOLAR

As observações realizadas, permitiram aferir a presença de venda e consumo de substâncias ilegais, no exterior escolar, tal como é corroborado pela amostra quando identifica o consumo de substâncias, como sendo uma problemática comportamental dos alunos. A revisão de literatura realizada, permite justificar esta problemática, atribuindo responsabilidades à comunidade envolvente à escola (Armstrong et al. 2015), ou à comunidade onde os jovens habitam (Mateu-Gelabert et al., 2003; Welsh et al., 1999).

Através das observações realizadas é facto que, existem elementos exteriores e interiores potencializadores do comportamento antissocial. No entanto, foi também possível identificar a presença de fatores protetores de condutas antissociais. Como a presença de portões e portas que constituem a entrada e saída dos alunos, o que permite o controlo de entradas e saídas dos jovens e a existência de focos de luz no interior e exterior escolar (Greene, 2005). É importante ter em conta que, os espaços arquitetónicos (e.g., edifícios) em que o indivíduo se encontra afeta a forma como se movimenta, interage com os pares e a forma como se sente (Zandvliet & Broekhuizen, 2017).

Por fim, as escolas ao efetuarem algumas mudanças internas, e externas a nível do meio envolvente à escola, conseguem gerar novamente nos usuários escolares, sentimentos de segurança e de confiança para com o estabelecimento de ensino, e consequentemente promover interações pró-sociais entre os alunos (Centers for Disease Control and Prevention, 2009; Jeffery, 1999; Welsh et al., 1999).

Análise Conclusiva

No começo deste trabalho foram realizadas quatro questões de investigação:

- i) o comportamento dos alunos nos últimos tempos sofreu algum agravamento?
- ii) quais as perceções dos funcionários relativamente ao sistema de medidas disciplinares adotado pelas escolas?

A ESCOLA EM COMUNIDADE – DIAGNÓSTICO EM MEIO ESCOLAR

iii) quais as características arquitetônicas da escola que podem influenciar o comportamento dos alunos?

iv) quais as características da comunidade envolvente à escola, que podem influenciar o comportamento dos alunos?

Esta parte do trabalho, apresenta as conclusões do estudo realizado, e procura responder às questões de investigação colocadas. Atendendo à primeira questão de investigação sobre, se o comportamento dos alunos sofreu algum agravamento nos últimos tempos. Através da análise dos questionários, sobre as percepções dos profissionais de ensino, constatou-se que o comportamento dos alunos, sofreu um agravamento ao longo dos últimos tempos. Os profissionais de ensino, de uma forma geral, justificam a existência de um agravamento comportamental, com o contexto familiar, em que os jovens estão inseridos. Ainda, no que refere a esta questão, é necessário ter em conta que os profissionais sugeriram medidas para prevenir/combater os comportamentos inadequados dos jovens, como medidas de responsabilização dos encarregados de educação e medidas que poderiam ser aplicadas nas escolas.

A segunda questão de investigação, pretendia compreender quais as percepções dos funcionários sobre o sistema de medidas disciplinares. Segundo a análise dos questionários, percebeu-se que os profissionais classificaram o sistema de medidas disciplinares como sendo de natureza razoável. No entanto, através das justificações dadas pelos profissionais, verificou-se que acabavam por se contradizer. A existência de contradição entre profissionais de ensino, pode revelar que o sistema disciplinar está a ser aplicado de forma incerta.

Ainda relativamente a esta questão, seria importante que os profissionais de ensino investissem, de diferente forma no sistema de medidas disciplinares pois um sistema disciplinar, em que o rigor é permanente, e onde as medidas aplicadas são adequadas aos comportamentos realizado pelos alunos, e onde a atuação é realizada de forma imediata, é

uma forma de intervir/combater os comportamentos disruptivos dos jovens. As escolas podem ainda, usufruir da participação dos jovens aquando da formulação de regras, pois tal como visto anteriormente, é preventivo de comportamentos indisciplinados.

No que concerne à terceira questão de investigação (i.e. quais as características arquitetónicas da escola que podem influenciar o comportamento dos alunos?), foi possível através da Grelha de Registo de Observações Prevenção do Crime pela Gestão de Espaços, confirmar a existência de características arquitetónicas com influência no comportamento dos indivíduos, de acordo com a literatura, e identificá-las, como é o caso de locais de fraca ou visibilidade reduzida (i.e. escadas, esquinas, janelas), de interface com o exterior fácil de transpor e espaços pouco movimentados.

A quarta e última questão refere-se às características do meio envolvente à escola, que podem influenciar o comportamento dos alunos. De forma a responder a esta questão, foi necessário utilizar o questionário e a grelha de observações, tendo sido possível identificar a existência de características no meio envolvente à escola com influência no comportamento dos estudantes, como é o caso da existência de estabelecimentos perturbadores, de locais de visibilidade reduzida/nula, locais pouco movimentados, degradação de edifícios e de zonas comuns, bem como a existência de consumo e venda de substâncias ilícitas.

Por fim, e atendendo às duas últimas questões de investigação, é urgente a necessidade de intervenção juntos das características arquitetónicas das escolas e dos espaços envolventes às escolas, através, e a título de exemplo, do aumento da supervisão dos locais de visibilidade reduzida dentro e fora da escola e da redução das incivilidades no exterior escolar. Estes exemplos surgem de uma panóplia de medidas, que podem servir para alterar os comportamentos dos alunos, e, conseqüentemente, para melhorar o comportamento do aluno e por conseguinte, melhorar o sucesso e o funcionamento escolar.

A ESCOLA EM COMUNIDADE – DIAGNÓSTICO EM MEIO ESCOLAR

Contudo, este estudo, e estas conclusões, só fazem verdadeiramente sentido, se forem partilhadas com os profissionais docentes e não docentes, pois, assim terão acesso às suas perspetivas sobre o meio escolar e meio envolvente, e às observações do interior e exterior escolar, realizadas pela investigadora, como também vão ter acesso aos resultados do estudo, que incluem sugestões de melhoria apresentadas pelos próprios (e.g., medidas para melhorar as condições da escola).

Apresentadas as conclusões do estudo, passaremos para as vantagens e limitações, encontradas ao longo desta investigação. A investigação revela-se vantajosa, na medida em que, utilizou a perceção de profissionais escolares para efetuar o diagnóstico do meio escolar, o facto de terem sido utilizadas às suas perceções permitiu à investigadora, identificar áreas e elementos, que carecem de intervenção em meio escolar, que de outra forma, não teria sido possível identificar, sem a participação dos profissionais escolares, que estão em contacto permanente com os usuários escolares e as suas problemáticas, e também com as carências existentes em contexto escolar. O estudo beneficia ainda, com as observações realizadas dos espaços internos e externos à escola, dado que, alerta os profissionais escolares, para a influência que as características do meio envolvente transportam, para o comportamento dos alunos, e conseqüentemente para o funcionamento escolar. Face ao exposto, a derradeira vantagem desta investigação, é a possibilidade de divulgação dos resultados obtidos com as instituições escolares que participaram no estudo, visto que, as principais áreas que têm necessidade de intervenção (e.g., interior e exterior escolar), já se encontram identificadas.

No entanto esta investigação, também contou com algumas limitações. No decurso dos pedidos de colaboração às diferentes instituições escolares, foi possível constatar que diversas instituições demonstravam desinteresse e falta de disponibilidade em colaborar, mesmo sabendo que podiam usufruir dos resultados alcançados. Aquando da recolha de dados, a investigadora, sentiu que muitos participantes se encontravam reticentes em colaborar, como

também apresentavam dificuldades em responder a certas questões. Esta reticência/dificuldade em responder a certas questões, pode ter resultado na falha de resposta às questões abertas, que se teria revelado vantajoso no desenvolvimento da investigação. Através da análise dos resultados, foi possível identificar a disparidade de valores, relativa ao número de alunos das diferentes escolas. A disparidade dos valores pode indicar a incompreensão da pergunta – apesar de ser clara e objetiva – a falta de atenção por parte dos profissionais ao responderem à questão, ou até mesmo o desconhecimento da realidade escolar, em que estão inseridos.

Perante o exposto e para investigações futuras, urge a necessidade de chegar a mais instâncias socializadoras e a mais profissionais escolares, de forma a perceber onde as escolas estão a falhar e intervir rapidamente. É de extrema importância, a continuação da recolha de dados, sobre os espaços exteriores e interiores às escolas, pois o funcionamento e o sucesso escolar são refletores da influência que os espaços têm sobre os usuários escolares.

Referências

- Abrantes, P. (2003). Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 41, 93-115.
- Adams, M., Jason, L., Pokorny, S, & Hunt, Y. (2013). Exploration of the link between tobacco retailers in school neighborhoods and student smoking. *Journal of School Health*, 83(2), 112-118. doi: 10.1111/josh.12006.
- Alkandari, N. (2011). The level of student incivility: The need of a policy to regulate college student civility. *College Student Journal*, 45(2), 257-268.
- Almeida, J. F. (1994). On *Introdução à sociologia*, In. Machado, F. L., Capucha, L. & Torres, A. C. (Ed.) processos sociais e instituições (pp.101-116). Lisboa: Universidade Aberta.

- American Bar Associate Juvenile Law Center (2000). Understanding adolescents: A juvenile court training curriculum, Kids are different: How Knowledge of adolescence. development theory can aid decision – Making In Court, *Youth Law Center*, 1-38.
- Armstrong, T. A., Armstrong, G. S., & Katz, C. H. (2015). Testing the influence of community characteristics on school misconduct. *Justice Quarterly*, 35(5), 792-817. doi: 10.1080/07418825.2013.807349.
- Astor, R. A., Meyer, H. A., & Behre, W. J. (1999). Unowned places and times: Maps and interviews about violence in high schools. *American Educational Research Journal*, 36(1), 3-42.
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Sorrentino, A. (2016). Cyberbullying in youth: A pattern of disruptive behaviour. *Psicología Educativa*, 22(1), 19-26. doi: 10.1016/j.pse.2016.02.001.
- Balkis, M., Arslan, G., & Duru, E. (2016). The school absenteeism among high school students: Contributing factors. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 1819-1831. doi: 10.12738/estp.2016.6.0125.
- Barboza, G. E. (2015). The association between school exclusion, delinquency and subtypes of cyber-and F2F-victimizations: Identifying and predicting risk profiles and subtypes using latent class analysis. *Child Abuse & Neglect*, 39, 109-122. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.09.022.
- Benner, A. D., Crosnoe, R., & Eccles, J. S. (2014). Schools, peers, and prejudice in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 25(1), 173-188. doi: 10.1111/jora.12106.
- Biasoli-Alves, Z. M. (1997). Contribuições da psicologia ao cotidiano da escola: Necessárias e adequadas? *Paidéia*, 12-13, 77-96. doi: 10.1590/S0103-863X1997999100007.

- Boarini, M. L. (2013). Indisciplina escolar: uma construção coletiva. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 123-131. doi: 10.1590/S1413-85572013000100013.
- Boice, R. (1996). Classroom incivilities. *Research in Higher Education*, 37(4), 453-485.
- Bordin, I., A., S., & Offord, D., R. (2000). Transtorno das conduta e comportamento anti-social. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22(II), 12-15.
- Borrego, L. M., César, M., Leiria-Pinto, P., & Rosado-Pinto (2005). Prevalence of asthma in a portuguese countryside town: repercussions on absenteeism and self-concept. *Allergol et Immunopathol*, 33(2), 93-99.
- Brassai, L., Piko, F. B., & Steger, F., M. (2011). Meaning in Life: Is it a Protective factor for adolescents' psychological health?. *International Society of Behavioral Medicine*, 18, 44-51. doi: 10.1007/s12529-010-9089-6. doi: 1070-5503.
- Burrow, J. D., & Apel, R. (2008). Youth behavior, school structure, and student risk of victimization. *Justice Quarterly*, 25(2), 349-380. doi: 10.1080/07418820802025181.
- Casali-Robalinho, I. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2015). Habilidades sociais como preditores de problemas de comportamento escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 321-330. doi: 10.1590/0102-37722015032110321330.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2009). *Youth violence: using environmental desing to prevent school violence*. Retirado de: <https://www.cdc.gov/violenceprevention/youthviolence/cpted.html>.
- Cook, P., J., Gottfredson, D., C., & Na, C. (2010). School crime control and prevention. *Crime and Justice*, 29(1), 313-440.
- Dayrell, J. (2007). A escola ‘faz’ as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1105-1128.

- Dessen, M. A. & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x.
- Egli, N. M., Lucia, S., & Berchtold, A. (2012). Integrated vs. Differentiated school Systems and their impact on delinquency. *European Journal of Criminology*, 9(3), 245-259. doi: 10.1177/1477370812438140.
- Eklund, J., & Fritzell, J. (2014). Keeping delinquency at bay: The role of the school context for impulsive and sensation-seeking adolescents. *European Journal of Criminology*, 11(6), 682-701. doi: 10.1177/14773708/35/2584.
- Elliott, D. S. (1998). Implementing and evaluating crime prevention and control programs and policies. *Crime, Law & Social Change*, 28, 287-310.
- Farrington, D., P. (2004). O estudo de desenvolvimento da delinquência de cambridge: principais resultados dos primeiros 40 anos. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento Anti-social e Crime* (pp.73-132). Coimbra: Almeida.
- Feldman, L. (2001). Classroom civility is another of our instructor responsibilities. *College Teaching*, 49(9), 137-140.
- Ferreira, P. M. (1997). Delinquência juvenil, família e escola. *Análise Social*, XXXII(143), 913-924.
- Fine, A., Mahler, A., Steinber, L., Frick, P. J., & Cauffman, E. (2017). Individual in context: The role of impulse control on the association between the home, school, and neighborhood developmental contexts and adolescent delinquency. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 1488-1502. doi: 10.1007/s10964-016-0565-4.
- Fonseca, A., C. (2013). Consumo de drogas e comportamentos antissociais na adolescência:

- Que relação?. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 157-176.
- Garcia, J. (1999). Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, 95, 101-108.
- Garcia, J. (2006). Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. *Estudos em Cidadania & Movimentos Sociais*, 8(1), 121-130.
- Garibaldi, M. & Josias, L. (2015). Designing schools to support socialization processes of students. *Procedia Manufacturing*, 3, 1587-1594. doi: 10.1016/j.promfg.2015.07.446.
- Gequelin, J. & Carvalho, M. C. (2007). Escola e comportamento anti-social. *Ciências e Cognição*, 11, 132-142.
- Giddens, A. (1997). *Sociologia*. (P. S. Pereira, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1993).
- Gottfredson, D. S. (2001). On Schools and delinquency. In. Gottfredson, D. S. (Ed.), *School's potential as a location for delinquency prevention* (pp. 1-23). Cambridge University Press.
- Greene, M. B. (2005). Reducing violence and aggression in schools. *Trauma, Violence, & Abuse*, 6(3), 236-253. doi: 10.1177/1524838005277406.
- Gumus, S. (2014). The effects of community factors on school participation in Turkey: A multilevel analysis. *International Review of Education*, 60, 79-98. doi: 10.1007/s11159-014-9411-7.
- Hart, C., & Mueller, C., C. (2013). School delinquency and social bond factors: Exploring gendered differences among a national sample of 10th graders. *Psychology in the Schools*, 50(2), 116-133. doi: 10.1002/pits.21662.
- Hassandra, M., Vlachopoulos, S. P., Kosmidou, E., Hatzigeorgiadis, A., Goudas, M., Theodorakis, Y. (2011). Predicting students' intention to smoke by theory of planned

- behaviour variables and parental influences across school grade levels. *Psychology and Health*, 26(9), 1241-1258. doi: 10.1080/08870446.2011.605137.
- Henriques, B. (2014). Comportamento antissocial na infância e adolescência. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 83-91. doi: 10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.592.
- Hernández, J. (2012). Incivilidad y violència: significados de las relaciones sociales entre estudiantes de educación secundaria. *El Cotidiano*, 176, 57-65.
- Jeffery, C. (1999). *CPTED: past, present and future*. Artigo apresentado em 4th Annual International CPTED Association Conference. Ontario.
- Jenkins, H. P. (1995). School delinquency and school commitment. *Sociology of Education*, 68(3), 221-239.
- Kann, L., McManus, T., Harris, W., Shanklin, S., Flint, K., Hawkins, J., ... Zaza, S. (2016). Youth risk behavior surveillance – United states, 2015. *Surveillance Summaries*, 65(6), 1-74.
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451-465. doi: 10.1016/j.cpr.2007.07.012.
- Lasiter, S., Marchiondo, L., & Marchiondo, K. (2012). Student narratives of faculty incivility. *Nurs Outlook*, 60, 121-126. doi: 10.1016/j.outlook.2011.06.001.
- Li, Y., Zhang, W., Liu, J., Arbeit, M., Schwartz, S., Bowers, E. & Lerner, R. (2011). The role of school engagement in preventing adolescent delinquency and substance use: a survival analysis. *Journal of Adolescence*, 34, 1181-1192. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.07.003.
- Liefaar, T., Rap, S. & Bolscher, A. (2016). *Alguém consegue ouvir-me?* Participação das crianças e jovens na justiça juvenil: Um manual sobre como tomar o sistema de justiça

- juvenil Europeu numa justiça adaptada às crianças. *International Juvenile Justice Observatory (IJJO)*. 1-53.
- Light, J. M., Rusby, J. C., Nies, K. M., & Snijders, T. A. B. (2014). Antisocial behavior trajectories and social victimization within and between school years in early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 24(2), 322-336. doi: 10.1111/jora.12055.
- Liljeberg, J. F., Eklund, J. M., Fritz, M. V., & Klinteberg, B. (2011). Poor school bonding and delinquency over time: Bidirectional effects and sex differences. *Journal of Adolescence*, 34, 1-9. doi: 10.1016/j.adolescence.2010.03.008.
- Limbos, M. A. P., & Casteel, C. (2008). School and neighborhoods: Organizational and environmental factors associated with crime in secondary schools. *Journal of School Health*, 78(10), 539-544.
- Lindsey, C. & Kalafat, J. (1998). Adolescents' views of preferred helper characteristics and barriers to seeking help from school-based adults. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 9, 171-193.
- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49.
- Maingi, D., Maithya, R., Mulwa, D., & Migosi, J. (2017). Influence of school rules' formulation on students' discipline in public secondary schools in makueni county. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 6(1), 1-6.
- Mateu-Gelabert, P., & Lune, H. (2003). School violence: the bidirectional conflict flow between neighborhood and school. *City & Community*, 2(4), 353-268.
- Menacker, J., Welson, W., & Hurwitz, E. (1990). Community influence on school crime and violence. *Urban Education*, 25(1), 68-80.

- Miguel, R. R., Rijo, D., & Lima, L. N. (2012). Fatores de risco para o insucesso escolar: A relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. *Revista portuguesa de pedagogia*, 46(1), 127-143.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701. doi: 10.1037/0033-295X.100.4.674.
- Morgado, A. & Dias, M. (2016). Comportamento antissocial na adolescência: o papel de características individuais num fenómeno social. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 17(1), 15-22. doi:10.15309/16psd170103.
- Muller, C. M., Hofman, V., Fleischli, J., & Studer, F. (2015). Effects of classroom composition on the development of antisocial behavior in lower secondary school. *Journal of Research on Adolescence*, 26(2), 345-359. doi: 10.1111/jora.12195.
- Neto, J. C. & Santana, J. (2014). A indisciplina e rebeldia da criança e do adolescente na escola como pedidos de socorro. *Educativa*, 17(1), 129-148. doi: 10.18224/educ.v17i1.3595.
- Nichols, J. D. & White, J. (2001). Impact of peer networks on achievement of high school algebra students. *The Journal of Education Research*, 95(5), 267-273. doi: 10.1080/0022067010959862.
- Nunes, L. M., & Caridade, S. (s/d). *Grelha de Registo de Observações Prevenção do Crime pela Gestão de Espaços (PCGE)*. Instrumento não publicado.
- Nunes, L. M., Caridade, S. & Sani, A. I. (2013). Diagnóstico do meio escolar / Questionário para profissionais. In A. Sani & S. Caridade (2013). *Violência, agressão e vitimação: práticas para intervenção*. Coimbra: Almedina.
- Nunes, L. M., Caridade, S. & Sani, A. I. (2015). Avaliação do meio escolar: um estudo exploratório. *Revista Lusófana de Educação*, 30, 141-158.

- Peek-Asa, C. & Zwerlin, C. (2003). Role of environmental interventions in injury control and prevention. *Epidemiologic Reviews*, 25, 77-89. doi:10.1093/epirev/mxg006.
- Pellerin, A. L. (2003). Student disengagement and the socialization styles of high schools. *Social Forces*, 84(2), 1150-1179.
- Polonia, A. C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. Relações família-escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312.
- Pomohaci, M., & Sopa, I. S. (2017). Extracurricular sport activities and their importance in children socialization and integration process. *Scientific Bulletin*, 1(43), 46-59. doi: 10.1515/bsaft-2017-0007.
- Prevatt, F., & Kelly, F., D. (2003). Dropping out of school: A review of intervention programs. *Journal of School Psychology*, 41, 377-395. doi:10.1016/S0022-4405(03)00087-6.
- Rodríguez, A. F. U., Sanabria, A. M., Orcasita, L. T., & Barreto, J. C. (2016). Conduta antisocial y delictiva em adolescentes y jóvenes colombianos. *Informes Psicológicos*, 16(2), 103-119. doi: 10.18566/infpsicv16n2a07.
- Rosenbaum, J. L., & Lasley, J. R. (1990). School, community context, and delinquency: Rethinking the gender gap. *Justice Quarterly*, 7(3), 493-513. doi: 10.1080/07418829000090701.
- Ruvalcaba, N. A., Gallegos, J., Borges, A., Gonzalez, N. (2007). Extracurricular activities and group belonging as a protective factor in adolescence. *Psicología Educativa*, 23, 45-51. doi: 10.1016/j.pse.2016.09.001.
- Sahin, S., Arseven, Z., & Kiliç, A. (2016). Causes of student absenteeism and school dropouts. *International Journal of Instruction*, 9(1), 195-210. doi: 10.12973/iji.2016.9115a.

- Sebastião, J. (2013). Violência na escola, processos de socialização e formas de regulação. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 71, 23-37. doi: 10.7458/SPP2013712328.
- Silva, C. M. C (2014). A importância da iluminação no ambiente escolar. *Revista Especialize On-line IPOG*, 9(1), 1-17.
- Silva, M. (2008). *Indisciplina na aula – Um problema dos nossos dias*. Porto: Asa.
- Silva, M. L., & Matos, D. A. (2014). As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula. Um estudo baseado nos dados do SIMAVE/PROEB 2007. *Revista Brasileira de Educação*, 19(58), 713-729.
- Simões, M. R. (2001). As escalas de inteligência de wechsler na avaliação e investigação de casos de comportamento antissocial. In Gaspar, F., Vieira, C., Lima, M., Seabra-Santos, M. (Eds), *Problemas emocionais e comportamento antissocial* (pp.107-153). Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.
- Simons, E., Hwang, S-A., Fitzgerald, E. F., Kielb, C., & Lin, S. (2010). The impact of school building conditions on student absenteeism in upstate new york. *American Journal of Public Health*, 100(9), 1679-1689.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios. Segundo Bolonha*, Lisboa: Pactor.
- Stewart, E. B. (2007). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement: The influence of school and individual level factors on academic achievement. *Education and Urban Society*, 40(2), 179-204. doi: 10.1177/0013124507304167.
- Teasley, M. L. (2004). Absenteeism and truancy: Risk, protection, and best practice implications for school social workers. *Children and Schools*, 26(2), 117-128.
- Theimann, M. (2016). School as a space of socialization and prevention. *European Journal of Criminology*, 13(1), 67-91. doi: 10.1177/1477370815597254.

- Thomas, D. E., Bierman, K. L., & Powers, K. L. (2011). The influence of classroom aggression and classroom climate on aggressive-disruptive behavior. *Child Development*, 82(3), 751-757. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01586.x.
- Turner, J. H. (1999). *Sociologia. Conceitos e aplicações*. (M. M. Navas, Trad.). São Paulo: Makron books. (Obra original publicada em 1994).
- Upitis, R. (2004). School architecture and complexity. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 1(1), 19-38.
- Welsh, W. N., Greene, J. R., & Jenkins, P. H. (1999). School disorder: The influence of individual, institutional, and community factors. *Criminology*, 37(1), 73-116.
- Wilcox, P., Augustine, M. C., & Clayton, R. R. (2006). Physical environment and crime and misconduct in kentucky schools. *The Journal of Primary Prevention*, 27(3), 293-313. doi: 10.1007/s10935-006-0034-z.
- Woodruff, D. W. (1996). “Keeping it real”: The importance of community multicultural education and school success. *THEORY INTO PRACTICE*, 35(4), 278-282.
- Zandvliet, D., & Broekhuizen, A. (2017). Spaces for learning: development and validation of school physical and campus environment survey. *Learning Environ Res*, 20, 175-187. doi: 10.1007/s10984-017-9228-y.
- Zhang, D., Barrett, D. E., Katsiyannis, A., & Yoon, M. (2011). Juvenile offenders with and without disabilities: Risks and patterns of recidivism. *Learning and Individual Differences*, 21, 12–18.

Anexos

Anexo A

Consentimento Informado



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
OPVC OBSERVATÓRIO PERMANENTE VIOLÊNCIA & CRIME

Diagnóstico do Meio Escolar / Questionário para Profissionais

Instruções/Informações

O presente questionário tem por objetivo recolher informação/mapear os principais problemas identificados no meio escolar, tendo em vista a planificação, o desenvolvimento e a implementação de ações que melhorem o funcionamento da escola. Neste questionário estamos interessados em conhecer a sua perceção sobre os problemas prevalentes no meio escolar de que faz parte e, mais concretamente, identificar os fatores que concorrem para a instalação/desenvolvimento dessas dificuldades. A participação neste estudo é voluntária. O preenchimento deste questionário terá a duração aproximada de 15 minutos. Caso aceite participar deverá, antes de mais, prestar o seu consentimento. Não há respostas certas ou erradas. Apenas pretendemos conhecer a sua opinião sincera. Desde já, agradecemos a sua atenção e disponibilidade!

Consentimento Informado

Declaro ter sido informado e estar ciente dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo (ex.: objetivos, metodologia, duração do estudo), da participação voluntária no mesmo, dos limites da confidencialidade e das demais questões, tendo-me sido prestados todos os esclarecimentos que solicitei a participar de forma voluntária. Como tal, ao assinalar a primeira opção, disponho-me a participar no mesmo e a responder de forma sincera. *

Concordo

Discordo