

Sofia Milheiro Pimenta

**Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e
aos pontos de vista dos profissionais do ensino**

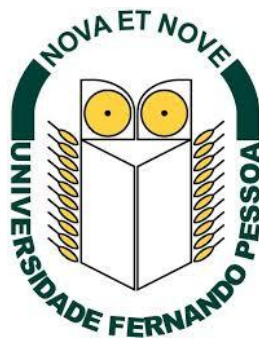


Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2015

Sofia Milheiro Pimenta

**Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e
aos pontos de vista dos profissionais do ensino**



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2015

Sofia Milheiro Pimenta

**Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e
aos pontos de vista dos profissionais do ensino**

Assinatura: _____

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Jurídica, sob orientação da Professora Doutora Laura Nunes.

Resumo

Compreendendo que a escola se apresenta como um dos ambientes que tem maior impacto no desenvolvimento do jovem, o estudo dos fatores que influenciam este contexto é uma mais-valia. Elementos, tanto internos (e.g. regulamento disciplinar) como externos (e.g. elementos paisagísticos do meio envolvente à escola), poderão afetar o funcionamento escolar, assim como o desempenho dos alunos. O conhecimento profundo dos fatores com que o jovem contacta ao longo do seu desenvolvimento, apenas poderá ser encarado como um ponto forte, tanto para estes como para os restantes integrantes da sua formação (sejam eles pais ou profissionais do ensino).

O presente estudo teve como principal objetivo conhecer a escola nas suas diferentes dimensões e identificar os aspetos, internos ou externos, que poderão estar a afetar o funcionamento da mesma. Este seguiu um desenho exploratório, descritivo, com recurso ao inquérito suportado pelas técnicas do questionário e da observação, sendo esta uma investigação transversal, em que se procede à recolha e tratamento de dados qualitativos e quantitativos. A amostra foi constituída, aleatoriamente, por 43 sujeitos. As conclusões deste estudo revelaram-se enriquecedoras e produtoras de conhecimento. A divulgação dos dados encontrados nesta investigação aos profissionais de ensino revela-se imperativa, pelo que poderá originar mudanças comportamentais nos alunos, assim como nos próprios profissionais de ensino.

Palavras-Chave: Escola, Fatores Arquitetónicos, Comportamento Desviante

Abstract

Understanding that the school presents itself as one of the environments that have greater impact on the development of the human being, the study of factors that influence this context is an asset. Factors, both internal (e.g. disciplinary system) and external (e.g. landscape elements surrounding the school environment), may affect school functioning and performance of the students. The deep knowledge of the factors with which the students contact throughout their development, can only be seen as a strong point, bringing advantages to the students themselves and to the adults that support their development (whether they are parents or school employees).

This study aimed to know the school in its different dimensions and identify aspects, internal or external, that may be affecting their function. This study followed an exploratory, descriptive design, using the survey supported by questionnaire and observation techniques. This is a transversal research, where it proceeds to the collection and processing of qualitative and quantitative data. The sample included, randomly, 43 subjects. The findings of this study have proved enriching and producing knowledge. The disclosure of the data found in this research to educational professionals may cause behavioral changes in students, as well as in their own professionals.

Key-words: School, Architectural Factors, Deviant Behavior

Agradecimentos

O desenvolvimento deste estudo não seria possível sem a colaboração de algumas pessoas e de uma instituição, que merecem sem dúvida o meu maior apreço.

Em primeiro lugar um agradecimento muito especial dirigido à Professora Doutora Laura Nunes pela orientação ao longo destes dois anos. A paciência, sabedoria e confiança demonstradas permitiram-me vencer todos os obstáculos. A forma como tão humildemente me transmitiu o seu vasto conhecimento, irá ficar comigo para sempre. Por isto, apenas posso nutrir uma grande estima e vontade de, no futuro, colaborarmos de novo num projeto. Um sincero e profundo obrigada por todo o investimento em mim!

Não poderia também deixar de agradecer à Escola que tão bem me acolheu e permitiu a recolha de dados para a elaboração deste estudo. Sem este apoio total da instituição não seria possível ter desenvolvido este projeto, o meu muito obrigada!

Um obrigado especial à Joana e à Helena pelos quase dezassete anos de diversões e também algumas loucuras que caracterizam a nossa amizade. Obrigada à Marina pela paciência e pela amizade demonstradas ao longo dos anos.

Às minhas amigas de longe: à Vanessa e à Catarina pelos “cafés”, conversas descontraídas e amizade inestimável. À Tatiana (e fiki) pelos gritos e boa disposição durante três anos em Faro. E à Margarida, que apesar de muito longe, senti sempre o teu apoio. Porque esta jornada começou há cinco anos e culmina agora. E sem elas este caminho não teria sido igual. Tanto pelo companheirismo como por todo o apoio e coragem que me foram dando ao longo destes anos, principalmente nos meus três anos em Faro.

E por último, mas não menos importante, um obrigada à minha família. À minha Mãe, ao meu Pai e aos meus irmãos. Foram eles que nos momentos de maior sufoco me apoiaram e mostraram que existia sempre uma saída, claro está sempre com a ironia e a boa disposição que nos caracteriza. Este apoio fez-me continuar mesmo em alturas que parecia não haver luz ao fundo do túnel. É a eles a quem, acima de tudo, dedico esta dissertação!

A todos o meu mais sincero agradecimento!

Índice

Introdução.....	1
Parte A – Contextualização Teórica.....	3
Capítulo I – A Escola – definição de aspetos relevantes.....	3
1.1. A Escola como meio de socialização.....	4
1.2. Risco e proteção associados à escola.....	6
1.3. Comunicação com o exterior e sistema disciplinar.....	9
1.4. Incivildades e outros comportamentos problemáticos em contexto escolar.....	13
1.4.1. Incivildades.....	14
1.4.2. Absentismo escolar.....	16
1.4.3. Comportamento antissocial.....	18
Capítulo II – Fatores Físicos que influenciam o comportamento.....	22
2.1. A vertente dos programas que previnem o crime pelo controlo do meio físico..	23
2.1.1. <i>Crime Prevention Through Environmental Design</i> (CTPED).....	27
2.2. A escola como espaço físico em que se movem os alunos.....	30
2.3. A escola e o meio em que se insere.....	32
Parte B – Estudo Empírico.....	36
3.1. Método.....	37
3.2. Caracterização da Amostra.....	37
3.3. Material.....	40
3.4. Procedimento.....	41
3.5. Resultados.....	42
3.6. Discussão.....	63
Conclusão.....	73
Referências.....	80
Anexos.....	92

Índice de Quadros

Quadro 3.1.	Medidas descritivas do sexo dos participantes.....	38
Quadro 3.2.	Medidas descritivas da idade dos participantes.....	38
Quadro 3.3.	Medidas descritivas do estado civil dos participantes.....	39
Quadro 3.4.	Medidas descritivas das habilitações literárias dos participantes.....	39
Quadro 3.5.	Medidas descritivas das funções assumidas na escola pelos participantes.....	39
Quadro 3.6.	Medidas descritivas do tempo de serviço na escola dos participantes.....	40
Quadro 3.7.	Resultados obtidos para as percepções sobre o meio físico envolvente à escola...	43
Quadro 3.8.	Resultados obtidos para as percepções quanto à organização/qualidade dos espaços escolares.....	44
Quadro 3.9.	Resultados obtidos para as percepções sobre a adequação das condições estruturais da escola para o número de alunos.....	45
Quadro 3.10.	Resultados obtidos para as percepções sobre a existência de estabelecimentos perturbadores nas imediações da escola.....	45
Quadro 3.11.	Resultados obtidos para as percepções sobre número de estabelecimentos perturbadores.....	46
Quadro 3.12.	Resultados obtidos para as percepções sobre a qualidade das atividades extracurriculares.....	47
Quadro 3.13.	Resultados obtidos para as percepções sobre as atividades extracurriculares desenvolvidas na escola.....	47
Quadro 3.14.	Resultados obtidos para as percepções sobre a qualidade do intercâmbio com outras instituições.....	48
Quadro 3.15.	Resultados obtidos para as percepções sobre acontecimentos de intercâmbio	49
Quadro 3.16.	Resultados obtidos para as percepções sobre o envolvimento dos pais nas atividades escolares.....	50
Quadro 3.17.	Resultados obtidos para as percepções sobre o envolvimento comunitário	51
Quadro 3.18.	Resultados obtidos para as percepções sobre o sistema de medidas disciplinares aplicado na escola.....	52
Quadro 3.19.	Resultados obtidos para as percepções sobre o comportamento geral dos alunos...	54
Quadro 3.20.	Resultados obtidos para as percepções sobre o absentismo escolar	54
Quadro 3.21.	Resultados obtidos para as percepções sobre quais os principais problemas de comportamento.....	55
Quadro 3.22.	Resultados obtidos para as percepções sobre as incivilidades praticadas pelos alunos na escola.....	56
Quadro 3.23.	Resultados obtidos para as percepções sobre o agravamento do comportamento dos alunos nos últimos 5 anos.....	57
Quadro 3.24.	Resultados obtidos para as percepções sobre melhorias físicas importantes para a escola.....	58
Quadro 3.25.	Resultados obtidos para as percepções sobre melhorias no sistema disciplinar.....	59
Quadro 3.26.	Resultados obtidos para as percepções sobre medidas que poderiam combater/prevenir os comportamentos menos adequados.....	60
Quadro 3.27.	Resultados obtidos a partir da observação dos espaços interiores da escola.....	61
Quadro 3.28.	Resultados obtidos a partir da observação dos espaços exteriores da escola.....	62

Introdução

A escola apresenta-se como uma das instâncias que, a par da família, se reveste de particular importância para o desenvolvimento dos indivíduos. O contexto escolar caracteriza-se por ser um local de transmissão de saber científico, assim como de desenvolvimento afetivo, social e de formação da identidade pessoal do jovem (Moreno, 2004). Neste sentido, dever-se-á compreender ainda que uma escola pretende ser potenciadora das capacidades cognitivas, afetivas e morais dos seus integrantes (Freitas, 2007). No entanto, existem fatores que poderão comprometer o desenvolvimento destas. Assim, apresenta-se como essencial que a escola conheça a sua realidade a diferentes níveis, a fim de desenvolver uma melhor intervenção nos diferentes domínios em que atua (Pereira & Pinto, 2001).

Pelo que acaba de ser referido, revela-se muito importante desenvolver estudos que, do ponto de vista das Ciências Sociais, nos revelem características que possam ser favorecedoras de um bom desenvolvimento dos nossos jovens ou, pelo contrário, aspetos que possam estar a produzir efeitos nefastos no processo de socialização dos mesmos. Efetivamente, este trabalho versa sobre a escola, as suas características a diferentes dimensões, os comportamentos dos seus alunos e as interações escola/comunidade, sob o ponto de vista dos profissionais do ensino.

Na verdade, os conflitos e problemáticas entre os jovens no contexto escolar (e.g. violência, insucesso escolar) têm vindo a ser mais frequentes e produtores de consequências negativas no funcionamento da escola (Soares, Ávilla & Salvetti, 2000). Existem ainda questões relacionadas com o meio físico em que a escola se insere, como por exemplo a estrutura paisagística e arquitetónica da escola, que se revelam cruciais para o bom funcionamento da instituição. Ora, há literatura que evidencia a importância dos espaços físicos nas questões do comportamento. Então, para além da análise à escola sob a perspetiva dos profissionais que aí trabalham, torna-se imperativa a observação estruturada e sistemática dos espaços escolar e envolventes, com registo num instrumento que se destina a esse fim.

Jeffery (1999) desenvolveu um modelo intitulado *Crime Prevention Through Environmental Design* (CPTED) que tinha como objetivo alcançar um *design* que transmitisse segurança e gerasse qualidade de vida aos seus usuários. Este modelo tem vindo a ser aplicado em diferentes contextos a fim de compreender quais são os que mais se adequam a este tipo de atuação. Neste sentido, habitações, empresas e, o foco

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

principal desta dissertação, escolas têm vindo a ser alvo de diferentes mudanças, objetivando otimizar o seu funcionamento (Schneider, Walker & Sprague, 2000).

Portanto, a presente investigação debruça-se sobre a escola e o seu funcionamento, através do desenvolvimento de uma análise ao relato dos profissionais do ensino, e por via do registo de observações dos espaços físicos da escola e do seu meio envolvente. Trata-se de um estudo exploratório e descritivo, observacional e transversal, que tem como principal objetivo conhecer a escola nas suas diferentes dimensões e identificar os aspetos, internos ou externos, que poderão estar a afetar o funcionamento da mesma. Esta investigação revela-se pertinente e essencial pelo que a avaliação do contexto escolar é uma mais-valia para todos os intervenientes (i.e. alunos, professores e funcionários) (Braun & Kanjee, 2006). Assim sendo, o presente trabalho inicia-se com uma breve contextualização teórica e, de seguida, na segunda parte, apresenta-se o estudo empírico propriamente dito.

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

Parte A- Contextualização Teórica

Capítulo I- A Escola – definição de aspetos relevantes

1.1. A Escola como meio de socialização

A socialização desenvolve-se ao longo de toda a vida do ser humano. Caracteriza-se por ser um processo social pelo qual o ser humano fortalece o seu conhecimento relativamente às normas e valores sociais. Este processo é particularmente importante na infância, porém apresenta um carácter contínuo ao longo da vida do ser humano. A socialização enfatiza a importância que o mundo que rodeia o indivíduo tem na forma como este se desenvolve e se comporta em diferentes situações (Giddens, 2006a).

O ser humano, quando nasce, apresenta-se como uma tela em branco, não tendo compreensão do que significa a socialização e muito menos do que é esperado dele enquanto ser humano. O papel dos cuidadores, neste momento inicial de contacto com a socialização e compreensão dos padrões da sociedade, é essencial. O processo de socialização demarca-se de extrema importância não só para a sobrevivência do ser humano individualmente mas, sobretudo, pela sobrevivência enquanto ser integrante da sociedade (Ballantine & Roberts, 2012).

A socialização surge no quotidiano do ser humano, em momentos de trabalho, lazer ou até mesmo de aprendizagem (i.e. na escola). Para os jovens a necessidade de socialização com outros surge como resposta à necessidade do desenvolvimento de capacidades comunicacionais, de autonomia, de trocas afetivas e da identidade (Dayrell, 2007).

O ambiente escolar é, em primazia, o contexto onde o jovem desenvolverá, de forma mais consistente, as suas capacidades relacionais, captando neste processo a influência dos diferentes elementos que o rodeiam (Lotz & Lee, 1999). A influência da escola no processo de socialização apresenta-se de forma primordial na interação com os pares (Dayrell, 2007). A essência da socialização, na etapa da adolescência, remete para a passagem de tempo com os pares, maioritariamente em contextos com pouca supervisão (e.g. contexto de recreio). Neste sentido, os jovens tendem a incentivar os colegas a experienciar comportamentos que, de outra forma, não experienciariam individualmente (Lotz & Lee, 1999).

A socialização em contexto escolar está presente através da transmissão do papel que é esperado pelo jovem em diferentes contextos. Como por exemplo, o jovem deverá compreender que na sala de aula é esperado que esteja em silêncio e respeite os outros colegas, assim como pedir permissão para falar. Deverá ser assíduo e pontual e demonstrar respeito para com as diferentes figuras de autoridade que estão presentes no espaço escolar. A forma como os professores se relacionam com os alunos também

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

altera a perspectiva que o jovem tem de si, assim como o seu relacionamento com os pares e os restantes indivíduos no seu dia-a-dia. A captação e compreensão das normas e papéis afetará de forma imperativa o comportamento que será manifestado em idade adulta pelo jovem, especialmente em contextos laborais. Sendo que o jovem irá reproduzir o tipo de comportamento aprendido em ambiente escolar com os adultos com que teve contacto, não se demarcando de todo do contexto familiar a que foi igualmente exposto (Giddens, 2006b).

É esperado da escola que, através da socialização, insira no jovem, de forma consciente e inconsciente, uma capacidade de ser responsável e cooperante com o grupo em que está inserido. Manifeste um comportamento correto e considerado pró-social, preocupado com os pares e em concordância com estes e as autoridades escolares. A escola, através da transmissão de conhecimento sobre saber estar em grupo ou sociedade e da compreensão de que os professores representam uma autoridade diferente dos pais, atua na construção da perspectiva que os jovens desenvolvam autonomia e independência, fazendo com que não dependam socialmente dos seus pares e que, conseqüentemente, se transformem em adultos pró-ativos e independentes (Wentzel & Looney, 2007).

Tendo em consideração os dois ambientes primordiais de socialização do jovem (i.e. família e escola), é importante compreender que a aplicação de políticas que aproximem ambos de uma forma positiva e que potenciem o desenvolvimento dos diferentes integrantes (i.e. pais, alunos, professores e funcionários), poderá trazer benefícios no desenvolvimento do jovem enquanto ser humano (Dessen & Polonia, 2007). A fim de desenvolver condições favoráveis para uma socialização normativa por parte do jovem, este deve estar rodeado por um conjunto de características que potenciem este fenómeno.

Ao longo dos tempos, a escola tem apresentado conseqüências negativas no que se refere à socialização. A não compreensão da importância deste fator para o desenvolvimento do jovem, enquanto ser humano, poderá gerar problemáticas na construção de adultos capazes e cidadãos responsáveis (Dayrell, 2007), como veremos no ponto seguinte através da apresentação dos diferentes fatores de risco associados ao desenvolvimento do ser humano em idade escolar.

1.2. Risco e proteção associados à escola

Segundo Neto (2005) diversos fatores podem influenciar o comportamento dos jovens em contexto escolar. O comportamento é uma manifestação das interações que o indivíduo tem com o meio que o rodeia (i.e. família, escola, amigos, comunidade, etc.) e do seu desenvolvimento pessoal. Apesar da diversidade de escolas existentes em todo o mundo, maioria das problemáticas presentes são concordantes entre si independentemente do local. Neste sentido, é importante ter em mente que a existência de características que levam ao desenvolvimento de um resultado negativo na vida do sujeito (i.e. fatores de risco), necessitam ser exploradas, principalmente no que concerne aos diferentes contextos de atuação dos jovens (Kraemer et al., 1997).

Considerando o fator referido no ponto anterior (i.e. socialização), poder-se-á concluir que os pares manifestam um papel importante no desenvolvimento do jovem. Neste sentido, o papel dos pares poderá ter uma conotação negativa ou positiva. Quanto mais presentes forem os comportamentos desviantes nos pares de um jovem, maior será a probabilidade deste desenvolver o mesmo tipo de comportamentos. Muitas vezes, estas manifestações comportamentais são resultado da pressão social exercida pelo grupo de pares sobre o jovem (Wang & Dishion, 2011). Lotz e Lee (1999) concluíram que a socialização sem supervisão poderá levar ao desenvolvimento de comportamentos desadequados ao contexto escolar. A escola deverá criar espaços de atividades extracurriculares como desporto, clubes, visitas de estudo ou até mesmo trabalho de voluntariado, sempre supervisionadas, a fim de desenvolver capacidades de socialização nos jovens.

A massificação do sistema de ensino poderá ser referida como um dos fatores que se apresentam como inibidores do desenvolvimento normativo do jovem. Esta tem realçado as diferenças e desigualdades entre os jovens que frequentam a escola (Abrantes, 2003). Outro fator que poderá igualmente contribuir para o desenvolvimento deste tipo de comportamentos, será as práticas parentais inadequadas (e.g. falta de limites). Este é considerado por muitos autores como um dos fatores mais influentes (Hawkins, Catalona & Miller, 1992; Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989). Pacheco e Hutz (2009) num estudo que objetivava compreender quais as variáveis individuais e familiares que seriam predictoras de comportamentos antissociais, apontou como causas os conflitos na família e as práticas parentais pouco adequadas. Herrenkohl e colaboradores (2000) referem ainda que a exposição a ambientes que potenciam a

aprendizagem de condutas violentas poderá ser encarado como um fator de risco no desenvolvimento de um jovem.

O contacto com os diferentes agentes integrantes do contexto escolar afeta, naturalmente, o desenvolvimento do aluno. Desta forma, um ambiente escolar negativo (i.e. marcado por relações com os integrantes do contexto escolar desadequadas) poderá ser propício ao desenvolvimento de comportamentos desviantes (Lotz & Lee, 1999). Existe, ao longo da literatura, uma relação entre a perceção que os jovens têm da escola, a diferentes níveis, e a violência que existe neste contexto (Steffgen, Recchia & Viechtbauer, 2013). Wang e Dishion (2011) referem ainda que a presença de múltiplos professores por turma e, por consequência, a interação diminuta que estes têm com os alunos, é incoerente com a necessidade dos jovens se relacionarem com adultos fora do seu núcleo familiar. Podendo este ser, igualmente, um fator de risco no desenvolvimento de comportamentos desadequados ao contexto escolar.

Enquanto espaço escolar, o contexto referente ao recreio representa maioritariamente um local de vitimação. Pelo que carece de intervenção a fim de produzir aprendizagem e formação de cidadania. Na literatura, poder-se-á encontrar referências ao facto de quanto mais desenvolvido um recreio for, no que se refere à existência de materiais didáticos, menor será a percentagem de relatos de vitimação. A supervisão em contexto de recreio apresenta-se igualmente com grande impacto na redução de comportamentos de *bullying* (Marques, 2001). Considerando ainda o contexto em que os comportamentos são desenvolvidos, questões como a degradação e pobreza ambiental que possam estar presentes e serem experienciadas pelos alunos, revelam-se como fatores que o influenciam o rendimento escolar assim como o comportamento, de forma negativa (Crosnoe & Cooper, 2010; Berliner, 2010), de resto este será um tema abordado com maior profundidade no próximo capítulo.

Contrariamente à atuação dos fatores de risco descrita anteriormente, os fatores de proteção revelam uma importância extrema aquando da manifestação de comportamentos normativos. Os fatores de proteção são definidos como inibidores de comportamentos disfuncionais e potenciadores de comportamentos adequados e ajustados (Jessor, Turbin & Costa, 1998). Diversos estudos referem que a presença dos cuidadores em determinados horários do dia-a-dia do jovem, poderá ser importante num desenvolvimento saudável do mesmo (i.e. presença na hora das refeições, hora de deitar, horário de saída da escola). Neste sentido, o desenvolvimento de atividades em família

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

poderá ser também encarado como um fator protetor no crescimento e evolução do jovem (Resnick et al., 1997).

No que se refere ao contexto escolar, os jovens que têm consciência do objetivo das normas apresentam menos probabilidade de se associarem a pares desviantes. Outro fator de regulamentação do comportamento manifestado em contexto escolar remete para o apoio que os jovens sentem por parte dos professores. Podendo a presença ou ausência deste último fator influenciar igualmente a associação a pares desviantes (Wang & Dishion, 2011). Também fatores como acessibilidade, disponibilidade e percepção de vontade de ajudar dos professores, são influentes na decisão, por parte dos jovens, de procurar a ajuda de um professor em momentos de dificuldade ou de pedir apoio aos seus pares (Lindsey & Kalafat, 1998).

Um aspeto importante no que se refere à qualidade e ao sucesso académico prende-se com a ligação que os jovens sentem com a escola. Estudos demonstram que quanto maior for a conexão sentida pelos jovens para com a escola, menor será a probabilidade de iniciarem comportamentos desviantes de risco (e.g. consumo de substâncias). Assim como, maior será a probabilidade de frequentar a escola com regularidade (i.e. reduzindo o absentismo escolar), obtendo desta forma um melhor aproveitamento (Anderman, 2002). Por outro lado, o sucesso ou insucesso ao nível académico do jovem irá influenciar o desenvolvimento de comportamentos violentos ou desviantes ao longo da adolescência do mesmo (Herrenkohl et al., 2000).

Crosnoe, Erickson e Dornbusch (2002) desenvolveram um estudo em nove escolas da Califórnia e Wisconsin com o objetivo de compreender as diferenças de género no que respeita ao impacto dos fatores de proteção no desenvolvimento de comportamentos desviantes. Assim, definiram como fatores protetores o envolvimento parental, a monitorização parental, a organização da família, a relação com os professores, a orientação para a escola e o sucesso académico. Apontando estes fatores como potenciadores de um desenvolvimento saudável e sem condutas consideradas desviantes.

Com este estudo concluíram que existem diferenças entre género. Rapazes tendem a apresentar como fatores de proteção a organização da família, o sucesso académico e a orientação para a escola. Já as raparigas tendem a ser positivamente influenciadas pelos mesmos fatores à exceção da organização da família, sendo este substituído pela relação entre aluno-professor. De uma forma geral, os autores afirmam que as relações pais-jovem e professor-aluno quando percecionadas de uma forma positiva pelos jovens,

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

apresentam menos probabilidade de desencadeamento de comportamentos desviantes. Os autores acabam por correlacionar os diferentes fatores, afirmando que uma boa relação parental está associada a uma boa organização da família, a uma relação positiva com os professores, à obtenção de sucesso académico e, por fim, a uma valorização do processo de escolarização por parte dos jovens (Crosnoe et al., 2002).

Neste sentido, é importante compreender de que forma é estabelecida a comunicação entre a escola e o meio exterior (i.e. comunicação escola-casa), para que não existam discrepâncias entre os dois contextos de atuação do jovem, tendo em conta que, como já referido anteriormente, ambos os ambientes afetam de forma significativa o desenvolvimento do jovem. Então, o próximo ponto incidirá neste tópico, assim como sobre o sistema disciplinar. Em semelhança à comunicação escola-casa, o sistema de medidas disciplinares que é implementado na escola influenciará o jovem em desenvolvimento. Deverá existir um entendimento mútuo entre a escola e o contexto habitacional do mesmo, a fim de não se verificarem questões de desrespeito à autoridade em nenhum dos contextos.

1.3. Comunicação com o exterior e sistema disciplinar

Pereira e Pinto (2001) afirmam que uma intervenção, seja qual for o seu objetivo, deverá ter em consideração todos os integrantes do contexto em que será aplicado. Em diversas situações, se se verificar necessário, deverá ser estabelecida comunicação com outras instituições, por forma a desenvolver uma instituição com a máxima valência possível e uma intervenção positiva.

Apresenta-se como uma mais-valia, principalmente para os alunos, quando a escola é capaz de manter uma relação de troca de informação e parceria com a família e a comunidade, para que possa beneficiar o desenvolvimento e aprendizagem de todos os envolvidos (Souto-Manning, 2010; Bouillion & Gomez, 2001). Apesar deste benefício evidente, esta revela-se, segundo a literatura, como uma batalha no que respeita, mais especificamente, à motivação dos encarregados de educação para a participação ativa no dia-a-dia da escola. Os professores, muitas vezes, manifestam a sua preocupação relativamente à dificuldade de captar a atenção dos pais para a participação ativa na escola, assim como para a sua importância (Gaetano, 2007).

Assim, Hoover-Dempsey e colaboradores (2005) levantam a questão “porque é que os pais se envolvem no processo de escolarização dos seus filhos?”. Neste sentido, desenvolveram um estudo onde concluíram que os encarregados de educação dos alunos

envolvem-se no dia-a-dia da escola por diversas razões. Entre elas estão: a compreensão da necessidade de apoiar o aluno para ter sucesso e alcançar as suas metas, a perceção da importância dos diferentes convites por parte da escola, dos professores ou dos alunos, e, por fim, devido a diferentes variáveis pessoais (e.g. vontade, tempo).

Neste sentido, a escola poderá desenvolver iniciativas que terão como intuito melhorar a perceção que os pais têm relativamente à sua capacidade de apoiar os seus educandos, assim como melhorar a perceção sobre a necessidade deste apoio. Poderão ainda tornar mais eficaz a extensão de convites (e.g. alargando os pedidos de colaboração), e, por fim, adaptar os conteúdos das atividades escolares ao contexto de dia-a-dia dos pais. Este último fator revela-se crucial na tomada de decisão pelos pais relativamente à participação ou não em atividades escolares, atuando principalmente como fator motivador (Hoover-Dempsey et al., 2005; Sacker, Schoon & Bartley, 2002).

O papel dos progenitores no desenvolvimento dos jovens vai além da participação em atividades escolares. A monitorização e disciplina por parte dos pais é um fator importante na gestão da violência perpetrada pelos jovens ao longo do seu desenvolvimento (Herrenkohl et al., 2000). Segundo Hawkins e colaboradores (1992) uma pobre gestão ao nível disciplinar, poderá trazer problemas de adaptação ao jovem em diferentes contextos. Um fator que se tem revelado importante e influente na perceção do clima da escola é o ambiente em sala de aula, agravado muitas vezes por uma pobre gestão disciplinar (Koth, Bradshaw & Leaf, 2008). Um clima escolar negativo (i.e. com vários conflitos) poderá estar relacionado com políticas de disciplina severas e pouco flexíveis, trazidas de casa, como referido anteriormente (Herrenkohl et al., 2000). Este clima poderá ser ainda influenciado por relações entre professores e alunos pouco saudáveis, onde não se verifica apoio ou acompanhamento por parte dos professores (Conroy, Conroy & Newman, 2006).

Têm sido realizados estudos respeitantes a conteúdos estruturais no contexto de sala de aula (e.g. o número de alunos por turma). Porém, outros aspetos são importantes na perceção do ambiente na escola. A forma como os professores gerem os alunos em sala de aula e as estratégias disciplinares aplicadas, exercem influência direta na perceção do ambiente escolar por parte do aluno (Finn, Pannozzo & Achilles, 2003; Stasz & Stecher, 2002). Então, uma gestão positiva da sala de aula apresenta-se como um fator que contribui para o desenvolvimento normativo, tanto académico como noutras áreas de desenvolvimento do ser humano (Arbuckle & Little, 2004). A gestão de sala de aula positiva implica controlar o comportamento dos alunos através da disciplina e

proporcionar aos jovens um ambiente propício para a aprendizagem (Little & Akin-Little, 2008).

Da mesma forma que um envolvimento parental se reflete no comportamento e desenvolvimento do jovem, também a comunidade apresenta um papel igualmente importante, não se podendo dissociar do desenvolvimento pleno do ser humano. Um dos maiores desafios de hoje em dia, nas instituições escolares, remete para a falta de relação entre a comunidade envolvente e a escola (Bouillion & Gomez, 2001). Diversas razões são apresentadas para esta dissociação, entre elas, a falta de conhecimento das formas de atuar na escola por parte da comunidade, como também, por vezes é apontada a falta de receptividade por parte das escolas (Jehl, Blank & McCloud, 2001).

Revela-se de extrema relevância compreender e conhecer o meio que envolve a escola pelo que a presença de estabelecimentos que possam desviar a atenção do jovem da escola, podem causar lacunas no seu desenvolvimento, mesmo que inconscientemente (e.g. podem propiciar um rendimento escolar baixo) (Adams, Jason, Pokorny & Hunt, 2013). Um fator que poderá ser importante para o desenvolvimento normativo do jovem prende-se com o desenvolvimento de trabalhos em favor da comunidade (e.g. atuação em questões ambientais). Este tipo de atuações podem ser geridas, e até incentivadas, pela instituição escolar por forma a criar um elo de ligação entre o jovem, a escola e a comunidade envolvente (Dotterer, McHale & Crouter, 2007).

Uma forma de combater os comportamentos que são manifestamente desadequados para o contexto escolar, prende-se com o sistema disciplinar. As medidas aplicadas poderão variar entre estabelecimentos de ensino. O sistema disciplinar mais usual rege-se por dois tipos de suspensão: suspensão interna e externa. A primeira é utilizada em casos de menor gravidade, consistindo na deslocação de um aluno para uma sala dentro da escola por um período de tempo, com apoio de participações escritas. E, em casos mais extremos, é utilizada a suspensão externa, consistindo na proibição de entrada na escola por um período de tempo (Costenbader & Markson, 1998).

Por vezes as regras impostas poderão ser questionadas pelos alunos, gerando mal-estar entre os jovens e o corpo docente (Abramovay & Rua, 2002). Diferentes estudos referem ainda que os alunos apresentam como causa para os comportamentos desadequados dos seus colegas, em contexto de sala de aula, as medidas punitivas aplicadas pelos professores. Compreendendo-se então que, por vezes, a atuação que se pretende eficaz poderá produzir resultados opostos. Neste estudo em particular, a aplicação de medidas punitivas severas não se apresentou como uma forma de combate

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

aos comportamentos desadequados, mas sim como um incentivo (Miller, Ferguson & Byrne, 2000).

Alunos que tendem a apresentar um padrão de comportamento caracterizado por falta de compreensão das regras em sala de aula e desrespeito pelo professor, referem que os professores têm tendência a utilizar técnicas mais agressivas de disciplina (Lewis, Romi, Qui & Katz, 2005). O uso de estratégias proativas e positivas, em contraste ao uso de técnicas de expulsão ou registo escrito de comportamento, poderá proporcionar um ambiente mais favorável à aprendizagem, na perspetiva dos alunos (Mitchell & Bradshaw, 2013). Assim, vários autores têm defendido o uso destas técnicas na gestão de sala de aula, assim como no sistema disciplinar geral da escola (Lewis et al., 2005; Sugai & Horner, 2006).

O controlo do comportamento dos jovens em contexto escolar poderá ser atingido se existir uma política de justiça e igualdade, assim como uma exposição dessa política a todos os envolvidos no processo de desenvolvimento do jovem. Alunos que referem que a sua escola tem uma política de igualdade, justiça e comunicação, apresentam menos problemas de comportamento e menos momentos de vitimação, do que alunos que percecionam que as suas escolas não se regem por estes parâmetros (Griffith, 1999).

O uso de medidas de expulsão mais severas poderá reduzir os problemas de comportamento de uma forma breve, no entanto estas medidas não são uma solução a longo prazo (Sugai & Horner, 2006). Por vezes, o foco, aquando do aparecimento da indisciplina, é a punição e não a possível redireção, ou até mesmo a prevenção que poderá vir a ser desenvolvida com outros alunos. Neste sentido, compreende-se que há uma lacuna ao nível da gestão dos comportamentos indesejados, pelo que se revela necessária uma intervenção que vá de encontro às necessidades de cada instituição, tendo em consideração as problemáticas específicas de cada uma, a fim de potenciar ao máximo a intervenção (Elliot, Hamburg & Williams, 1998). O treino de competências direcionado para os profissionais de ensino, com o intuito de desenvolver diferentes capacidades (e.g. gestão de conflitos), apresenta-se na literatura como uma vantagem e como um fator mencionado pelos professores como necessário e de máxima importância para o exercício da profissão (Bibou-Nakou, Kiosseoglou & Stogiannidou, 2000).

A compreensão das diferentes problemáticas comportamentais em contexto escolar apresenta-se como um dos tópicos com maior influência no desenvolvimento dos jovens. Revela-se então importante dedicar um ponto às diferentes problemáticas que

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

poderão ter origem neste contexto e que terão uma influência negativa no percurso dos jovens.

1.4. Incivildades e outros comportamentos problemáticos em contexto escolar

A idade da adolescência representa uma etapa da vida do ser humano onde o desenvolvimento de comportamentos desviantes se apresenta como característica da evolução. Porém, alguns destes comportamentos poderão ser levados ao extremo e os jovens tendem a desenvolver comportamentos desviantes persistentes, sendo necessária a atuação a fim da reeducação dos jovens (Benavente, 2002). Mostra-se importante compreender a severidade, periodicidade assim como intensidade desses comportamentos, para que se possa desenvolver uma intervenção mais positiva e eficaz (Bordin & Offord, 2000).

Neto (2005) refere que os comportamentos desviantes em contexto escolar reúnem em si todos os comportamentos agressivos, disruptivos, antissociais, assim como conflitos interpessoais situados no ambiente caracterizado como escolar. Assim, a atuação de um psicólogo da área Jurídica no contexto escolar revela uma importância extrema. O desenvolvimento de comportamentos desviantes numa idade precoce é mencionado na literatura como um forte preditor de comportamentos desviantes em idade adulta (Moffitt, Caspi, Harrington & Milne, 2002). Neste sentido, quanto mais precoce for a deteção e intervenção, maior será a probabilidade de alteração de comportamento.

A instituição escolar tem sido alvo de diversos comportamentos desviantes por parte dos jovens, já que é neste ambiente que estes passam maioria do seu tempo. O desvio de comportamento é um reflexo direto de problemáticas a diferentes níveis (i.e. social, familiar, escolar) (Rosa, 2010). Hirschy e Braxton (2004) referem que a violação de normas por parte dos alunos afeta a forma como os outros recebem a informação, e, conseqüentemente, a aprendizagem da mesma. Afeta ainda o professor e a forma como este ensina, da mesma forma que altera o ambiente em sala de aula. Os comportamentos desviantes da norma acabam por se manifestar com um maior interesse e serem mais prazerosos para os jovens quando comparados com tarefas escolares ou domésticas (Lotz & Lee, 1999).

Ao longo dos anos, a compreensão e definição deste tipo de comportamentos têm vindo a ser alteradas. Inicialmente era visto como apenas uma questão disciplinar, passando mais tarde a ser observado como uma manifestação antissocial. Atualmente, é

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

compreendido de uma forma mais vasta, tendo em consideração diversos fenómenos do mundo moderno (e.g. globalização) (Abramovay & Rua, 2002).

De seguida serão especificados comportamentos desajustados ao contexto escolar, sendo que serão abordadas as incivildades, o absentismo escolar e, por fim, o comportamento antissocial.

1.4.1. Incivildades

A noção de incivildade surgiu do sentimento de insegurança manifestado por indivíduos em locais onde não existia registo de comportamentos antissociais (Spelman, 2004). Para Debarbieux (2001) as incivildades são transgressões no quotidiano do ser humano, que por vezes, são difíceis de serem identificadas. As incivildades ocorrem quando as normas impostas pela sociedade são quebradas, mais especificamente, a quebra de normas relativas à convivência entre seres humanos (Garcia, 2006).

As incivildades podem também existir em contexto de sala de aula. Estas são ações que afetam o ambiente de aprendizagem, cooperação e harmonia esperado. São comportamentos que podem ser importantes para compreender condutas desviantes em idade adulta. As incivildades surgem de acordo com alguns fatores definidos na literatura. Entre eles estão presentes fatores como a necessidade de expressão de poder sobre o outro, a necessidade de expressar sentimentos negativos (i.e. frustração, raiva) relativamente a alguma situação que não foi devidamente resolvida e, por fim, a necessidade de obter algo de valor. Ignorar este tipo de comportamento poderá ter implicações nefastas, como por exemplo, na perceção que os jovens têm das suas capacidades intelectuais e do seu desenvolvimento, assim como do papel que devem desempenhar em ambiente escolar. Em contexto de sala de aula, onde as incivildades estão presentes de uma forma constante, os alunos, por norma, despendem uma grande parte do tempo focados em comportamentos desadequados. Ao invés de se focarem no processamento e compreensão do conhecimento transmitido pelo professor (Feldman, 2001).

As incivildades afetam todos os integrantes do contexto escolar. Boice (1996) desenvolveu uma caracterização extensa das incivildades manifestadas no contexto escolar. Esta categorização foi desenvolvida tendo em consideração qual a população no ambiente escolar que é afeta por estes comportamentos. Tanto alunos como professores referem que se sentem incomodados quando os jovens perturbam a aula através de conversas e barulhos desnecessários, quando fazem comentários desadequados e, por

fim, têm atitudes que põem em causa a autoridade do professor. Os professores, por sua vez, ficam frustrados quando os alunos não participam ou não expressam interesse na aula. Assim como, quando chegam à aula sem preparação prévia, insistem na extensão de prazos para a entrega de trabalhos e chegam atrasados ou saem mais cedo da aula, regularmente.

Por fim, os alunos referem sentir maior frustração para com certos comportamentos dos professores. Nomeadamente, quando estes tendem a dar as aulas de forma pouco cuidada e considerada pelos alunos “a correr”. Quando têm interações percebidas pelos alunos como diminutas e de pouca qualidade, apresentam uma postura fria e distante dos jovens, ou até mesmo utilizam reforço negativo ao longo da aula. Os alunos afirmam ainda que a utilização de testes surpresa é um fator que influencia as incivildades em contexto de sala de aula. A falta de pontualidade ou de aviso prévio do cancelamento de uma aula também tem sido referido como influenciador de comportamentos desadequados, e, finalmente, os professores permitirem ou não atuarem quando um colega de turma rebaixa outro (Boice, 1996).

Feldman (2001) dividiu ainda os comportamentos de incivildade em contexto de sala de aula em quatro categorias. A primeira categoria é designada como “comportamentos de aborrecimento”. Esta categoria diz respeito aos comportamentos que, quando analisados, não se manifestam como tentativas graves de interromper e perturbar o processo de aprendizagem na aula (e.g. utilização de telemóveis em sala de aula). Porém, cada ação tem uma pequena importância, sem que por vezes seja possível ser captada. Este tipo de comportamentos, de forma individualizada, poderão não se manifestar como importantes ou até mesmo preocupantes na percepção do ambiente de sala de aula para maioria dos jovens. No entanto, quando somados à atuação de diferentes jovens ao longo das diversas aulas, tornam-se desestabilizadores. O que torna estas condutas negativas para o desenvolvimento dos jovens é a repetição, fazendo com que se criem hábitos desadequados.

A segunda categoria é denominada por “comportamentos perturbadores em sala de aula”. Estes comportamentos são encarados com conotação negativa, pois afetam de forma direta a atuação do professor enquanto transmissor de conhecimento (e.g. desviar a atenção do professor sobre a matéria que está a lecionar). A terceira categoria refere-se a “comportamentos de intimidação”. É exemplo o uso de ameaças verbais por parte de alunos a fim de intimidar o professor. A quarta, e última, categoria refere-se a “comportamentos de violência ou ameaça de violência para com um indivíduo”. Os

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

exemplos que poderão ser apresentados são manifestações de violência para com outros colegas de turma e, por vezes, até para com professores. Esta última categoria é aquela que manifesta problemáticas de maior gravidade e tem maior necessidade de atuação (Feldman, 2001).

Existe uma tendência para ignorar os comportamentos de incivilidade, apoiado na falsa ideia de que estes irão desaparecer de forma natural. Porém, a falta de atuação nestas condutas poderá transmitir aos alunos a ideia de que as incivildades praticadas são normais, e fará com que se repitam em diferentes ambientes. Em muitos casos, a falta de atuação viabiliza os alunos a aumentarem a intensidade dos comportamentos fora da norma, com o objetivo de desafiar as figuras de autoridade presentes na escola (Feldman, 2001). Boice (1996) refere ainda que este tipo de comportamento é muito comum e que ocorre independentemente do nível de ensino e da experiência do professor. Assim, existem estudos que revelam estratégias que permitem aos professores lidar com esse tipo de comportamentos. Entre elas, utilizar discursos e posturas mais motivadores, como por exemplo, perguntar aos alunos se compreenderam o que foi explicado, motivando os mesmos a atingir o seu melhor e estabelecer contacto ocular com cada aluno da turma.

1.4.2. Absentismo escolar

O absentismo escolar poderá ser um fator de risco para o desenvolvimento de comportamentos desviantes (e.g. comportamentos sexuais de risco, consumo de substâncias, entre outros) (Kearney, 2008). Este está, muitas vezes, associado ao posterior abandono escolar. O que faz com que exista uma desconexão entre a escola e o jovem (Tramontina et al., 2001).

As causas atribuídas a este comportamento são diversas, entre elas, questões físicas e psicológicas. Neste sentido, um aluno poderá faltar à escola por doença, sendo que alguns autores consideram que este tipo de absentismo poderá ser um bom barómetro de saúde. Dentro deste fator encontramos razões como a asma. No que respeita a problemáticas psicológicas, poderão ser manifestados pelos jovens sentimentos de ansiedade e depressão ou comportamentos desviantes. Desta forma, o absentismo tem-se revelado como um fator carente de intervenção ao nível da saúde física e mental dos jovens. Também a intervenção e apoio por parte dos encarregados de educação neste tópico são motivo de preocupação para os estudiosos da matéria (Besculides, Heffernan, Mostashari & Weiss, 2005).

Existe ainda outro fator que poderá levar os jovens a faltarem às aulas sem justificação. Este é denominado pelos jovens de “fazer gazeta”. Este tipo de absentismo é aquele que dá origem a maior parte dos comportamentos desviantes e a problemas académicos. O absentismo escolar com o propósito de apenas faltar à aula sem justificação estará relacionado, segundo alguns autores, com a falta de supervisão parental ou até mesmo com falta de apoio externo à família (Fremont, 2003).

A literatura refere ainda a situação habitacional dos jovens como um fator que poderá estar na génese deste tipo de comportamento. Diversos agregados familiares manifestam problemáticas neste nível por questões de mudança de habitação constante ao longo do ano letivo, por exemplo. Fazendo com que, por vezes, exista a impossibilidade de manter os jovens interessados e ativos no processo escolar. São mencionadas, pelos encarregados de educação, questões como falta de acesso ao transporte, falta de comprovativos de residência e disputas em tribunal pela guarda dos filhos, como razões para o absentismo. Neste sentido, os cuidadores não são capazes de proporcionar ao jovem o apoio emocional e escolar que este necessita (Nunez, 2000). Também questões financeiras estão, muitas vezes, na origem do absentismo escolar (Zhang, 2003).

Outro fator de risco é a gravidez na adolescência, podendo esta muitas vezes levar mesmo ao abandono escolar. Barnet, Arroyo, Devoe e Duggan (2004) realizaram um estudo onde foi possível compreender que por vezes o historial de comportamento de absentismo já está presente no percurso escolar da jovem previamente à gravidez. Em algumas situações, este fator apenas vem intensificar o absentismo, tanto durante a gravidez como após a mesma. Neste mesmo estudo, foi possível compreender que as jovens que foram inseridas em programas de apoio pré-natal, com a participação da escola, apresentam taxas de abandono e absentismo escolar, durante e após a gravidez, menores.

O absentismo poderá ainda ser potenciado pela violência existente no contexto escolar. Alunos que relatam experiências de vitimação, apresentam taxas de absentismo mais elevadas que os pares não vitimizados (Dake, Price & Telljohann, 2003). Astor, Benbenishty, Zeira e Vonokur (2002) realizaram um estudo em que verificaram que os alunos do ensino secundário apresentam receio de comparecer à escola devido à exposição à violência, quer pelos pares quer por parte de alguns professores. Existindo assim, um sentimento de insegurança que entra em jogo quando os jovens frequentam a escola.

O ambiente escolar e a conexão com a escola apresentam-se igualmente como fatores que são potenciadores do absentismo escolar. O ambiente influencia a frequência às aulas assim como a desistência do processo de escolarização (Brookmeyer, Fanti & Henrich, 2006). Também questões referidas anteriormente como a violência em contexto escolar influenciam o clima que os jovens percecionam. Desta forma, a insegurança e medo de comparecer à escola são intensificados pela perceção negativa do clima escolar (Astor et al., 2002).

O pouco envolvimento dos pais nas atividades escolares e no desenvolvimento académico dos filhos pode ser referenciado como fator que potencia o absentismo escolar e, que se manifesta, no insucesso escolar (Reid, 2003). Por fim, existem fatores como o meio em que o jovem vive, onde a escola se situa e a supervisão parental que afetam a frequência dos jovens à escola. Vizinhanças antissociais, pouco seguras e desorganizadas e uma pobre supervisão parental, são fatores que propiciam o absentismo escolar (Crowder & South, 2003; Henry, 2007).

1.4.3. Comportamento antissocial

O desenvolvimento de comportamentos antissociais poderá ser influenciado por fatores familiares, individuais e sociais (Bordin & Offord, 2000). A influência destes diferentes fatores é manifestada pela aglomeração dos mesmos. Isto é, um jovem que experiencie um historial de violência doméstica, progenitores que não estão presentes, uma escola sem as condições necessárias para um desenvolvimento normativo (i.e. com professores desmotivados e com pouca capacidade para lidar com comportamentos desadequados) e, por fim, uma comunidade sem opções de atividades de lazer, aumentam a probabilidade de o jovem se envolver em atividades desviantes, assim como com pares igualmente desviantes. Desta forma, é possível compreender que apenas um destes fatores poderá não influenciar o comportamento do jovem (Gallo & Williams, 2005).

Neste sentido, a literatura sugere diferentes características que potenciam o comportamento desviante por parte dos jovens, algumas destas já foram mencionadas em pontos anteriores. Li e colaboradores (2011) referem que ser do sexo masculino, ter pouca conexão com a escola, absentismo escolar elevado, falta de preparação para as aulas, pouca preocupação com o material escolar, relação deficitária entre aluno e professor, uma comunidade pouco interessada na escola e pais pouco envolvidos no processo escolar, potenciam o comportamento desviante. Já outros autores referem

também como características que potenciam o comportamento desviante o uso de substâncias, problemas familiares (i.e. famílias numerosas ou monoparentais), problemas económicos e um historial familiar de criminalidade (Gallo & Williams, 2005; Pacheco & Hutz, 2009). Também a inconsistência nas práticas disciplinares aplicadas pelos progenitores, o abuso físico e o reforço negativo são indicados como fatores de risco para o desenvolvimento de comportamentos desviantes (Patterson & Stouthamer-Loeber, 1984).

Existem diferentes estudos que têm referido que professores que apresentam um conceito negativo dos seus alunos, e, por sua vez, alunos que têm uma imagem negativa do contexto de sala de aula, poderão estar na génese da forma como os jovens interagem com as autoridades no contexto escolar (e.g. professores, auxiliares de ação educativa). Assim como, influenciar o comportamento agressivo dos alunos neste contexto (López, Pérez, Ochoa & Ruiz, 2008; Ochoa, López & Emler, 2007).

Nesta faixa etária, a interação com os pares apresenta uma importância elevada. As vivências e experiências aumentam a necessidade de autonomia e independência dos progenitores. Neste momento do desenvolvimento, será mais natural que os jovens se apoiem nos seus pares, do que nos seus progenitores, a fim de obter suporte e orientação (Wang, Dishion, Stormshak & Willett, 2011). A associação a pares com comportamentos desviantes proporciona ao jovem a oportunidade de desenvolver comportamentos semelhantes. Da mesma forma que estes comportamentos são reforçados positivamente pelos pares, de uma forma direta ou indireta (Dishion, 2000).

O envolvimento com pares desviantes está associado a comportamentos tais como consumo de substâncias e delinquência (Bullock, Deater-Deckard & Leve, 2006). O relacionamento com pares desviantes poderá ser controlado através de diferentes fatores. Entre eles, a atuação da escola ao nível da organização dos professores e funcionários da mesma, com o objetivo de proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento de competências académicas e pessoais (Crosnoe, Erickson & Dombush, 2002).

Um fenómeno que está intimamente relacionado com a atuação da escola no estabelecimento de relações afetivas entre os jovens é o *bullying*, sendo este encarado, atualmente, como uma das principais problemáticas ao nível escolar. Este fenómeno tem sido alvo de diversas investigações científicas e de intervenções. Uma característica predominante em todos os estudos remete para a preponderância da perpetuação deste comportamento e vitimação por parte de jovens do sexo masculino. Este tipo de dados

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

são explicados por Neto (2005) fazendo referência ao facto de as raparigas manifestarem uma violência mais subtil, por vezes até mais emocional (i.e. podendo por vezes passar mais despercebida), do que os rapazes que recorrem mais rapidamente à violência física.

Calbo, Busnello, Rigoli, Schaefer e Kristensen (2009) afirmam que a associação negativa que encontraram no seu estudo entre o comportamento adaptado ao contexto social e a vitimação poderá ter dois significados opostos. Por um lado, poderá apresentar-se como um fator de proteção, sendo que quando o jovem se apresenta como bem ajustado socialmente não é tão vulnerável à violência por parte dos pares. Por outro lado, quando vítima de violência, o jovem acaba por ser impossibilitado de manifestar comportamentos adequados, pelas diferentes consequências emocionais e, por vezes, físicas. Neste sentido, esta última hipótese é encarada como um fator de risco.

Ao nível escolar, é importante referir que existem consequências do comportamento de violência tanto para o agressor como para a vítima, muitas vezes semelhantes. A consequência mais comum, e visível, deste ato prende-se com a diminuição do aproveitamento escolar (Nansel et al., 2001). Poder-se-á ainda referir a pouca conexão com a escola, baixa motivação para o sucesso ou para desempenhar atividades escolares (Haynie et al., 2001) assim como, absentismo escolar elevado (Kochenderfer & Ladd, 1996).

Por fim, resta mencionar que os jovens tendem a desenvolver, quer seja por influência dos pares quer por iniciativa própria, comportamentos de abuso de substâncias, muitas vezes por não terem os recursos necessários para lidar com as frustrações (Wang et al., 2011). Hawkins e colaboradores (1992) desenvolveram uma revisão de literatura que insidia nos fatores de risco no consumo de substâncias. Os autores concluíram que, entre outras, questões relacionadas com o contexto escolar estavam presentes no consumo por parte dos jovens. Assim, foram apontados fatores como o insucesso e o absentismo escolar, falta de motivação e conexão com a escola e com os profissionais da instituição. A rejeição por parte dos pares que poderá levar à introversão do jovem ou a pressão social do grupo de pares estão ambas intimamente ligadas ao desenvolvimento de consumo de substâncias.

Considerando todos os fatores referidos anteriormente é possível compreender que o desenvolvimento do ser humano atravessa diferentes desafios provenientes do meio de atuação do jovem, sendo que estes podem ter consequências positivas ou negativas. No entanto, resta ainda fazer referência a fatores de componente física que atuam como

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

modificadores de comportamento. Neste sentido, o próximo capítulo debruçar-se-á sobre questões relacionadas com o tipo de programas que utilizam o conceito do meio físico como prevenção de crime, a explicação e compreensão de um modelo específico (i.e. *Crime Prevention Through Environmental Design*), a escola como meio físico de atuação dos jovens e, por fim, o meio que envolve a escola.

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

Capítulo II- Fatores Físicos que influenciam o comportamento

2.1. A vertente dos programas que previnem o crime pelo controlo do meio físico

Existem duas formas de prevenir o crime: através da eliminação da disposição do ofensor para cometer um ato desviante e através da redução das oportunidades que se apresentem a esse ofensor (Gök, 2011). Grande parte das intervenções focam-se em fatores sociais e psicológicos (e.g. capacidade de resolução de conflitos), sendo estas consideradas as perspetivas que se focam na redução da disposição para a agressão. O contexto físico é muitas vezes negligenciado, sendo que surge, maioritariamente, como uma consequência e não como um fator que, quando ponderado e manipulado, poderá proporcionar respostas (Astor, Meyer & Behre, 1999).

As intervenções que se focam na modificação de comportamentos são levadas a cabo tendo em conta objetivos como os de aumentar o bem-estar psicológico, e até, por vezes, o bem-estar físico dos perpetradores do comportamento desviante, assim como o dos afetados pelo comportamento (Lorenc et al., 2012). Estas últimas intervenções são ainda um pouco negligenciadas por parte da comunidade estudiosa (Perry, 2009), apesar de diversos estudos demonstrarem a sua mais-valia (Marmot, Friel, Bell, Houwelling & Taylor, 2008).

A utilização de técnicas de prevenção de crime pelo controlo do meio físico tem demonstrado evolução ao longo dos anos. Diversas áreas de estudo surgiram como forma de colmatar lacunas respeitantes ao condicionamento do meio físico. A designada Criminologia Ambiental apresenta-se como um conjunto de teorias e desenvolvimentos científicos que têm como principal foco o crime, como este ocorre e as circunstâncias em que acontece. A grande diferença entre este tipo de perspetivas e as que se centram na criminalidade como ato isolado é o facto de se focarem em objetos de estudo diferentes. As perspetivas referentes ao contexto físico preocupam-se com perguntas como “onde aconteceu? quem se envolveu? porque aconteceu?”, utilizando técnicas de prevenção de crime através da alteração de aspetos físicos num determinado local. Já as teorias centradas em fatores biológicos, sociais e desenvolvimentais focam-se nas experiências do sujeito que manifesta o comportamento desviante, utilizando técnicas de reabilitação focadas no individuo (Wortley & Mazerolle, 2011).

Tendo em consideração que a ocorrência de um crime tem em si diferentes fatores independentes (e.g. presença de vítima), várias teorias focam-se em fatores que influenciam a ocorrência de um crime (Adler, Mueller & Laufer, 2004a). Teorias como a das Atividades Rotineiras, Teoria das Oportunidades e Desorganização Social

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

apresentam desenvolvimentos importantes ao longo dos anos que apoiam a importância do espaço enquanto potenciador do crime. Estas teorias debruçam-se sobre aspetos arquitetónicos, rotineiros e habitacionais, compreendendo que o crime poderá ser prevenido ao ter estes aspetos em consideração (Nunes & Trindade, 2014).

No início do século XX, Park e Burgess desenvolveram um modelo onde, através das características de um local, desconstruíram as cidades em zonas, em que ponderaram que cada tivesse a sua organização e características culturais específicas. As zonas distribuíam-se desde locais de comércio (i.e. mais centrais) até locais residenciais, aumentando o nível económico ao longo das mesmas. Os índices criminais aumentavam de uma forma inversa ao nível económico (i.e. quanto mais no centro, maior era a percentagem de relatos de incidentes) (Adler, Mueller & Laufer, 2004b).

Partindo da premissa do modelo anterior, Shaw e McKay, na década de 30, concluíram que as características intrínsecas dos indivíduos residentes nas diferentes zonas, não manifestavam tanta significância como os aspetos geográficos das mesmas. Entrando então em concordância com Park e Burgess ao considerarem que apenas algumas partes das cidades eram criminogénicas. Então, Shaw e McKay centraram as suas investigações numa única questão “que aspetos específicos levam a este fenómeno?”. Chegaram a quatro aspetos base: degradação física (e.g. edifícios pouco cuidados), heterogeneidade de população (e.g. diferentes grupos étnicos num mesmo local), mobilidade populacional elevada (e.g. uma zona comercial implica diferentes clientes ao longo do dia) e, por fim, elevados índices de pobreza. Todos estes aspetos interferem com a capacidade que a comunidade tem em atingir objetivos comuns e em organizar-se (Vito & Maahs, 2012).

Estes progressos originaram a então denominada Teoria da Desorganização Social. Baseando-se nos aspetos mencionados anteriormente descritos, tem como principal foco a organização da comunidade. Os autores definem uma comunidade socialmente organizada pela manifestação de solidariedade e coesão entre os habitantes, assim como baixos índices de atividade criminal. Já uma comunidade desorganizada ao nível social não apresenta qualquer um dos aspetos anteriores e, por consequência, níveis elevados de comportamento criminal. Através do aumento da coesão e solidariedade entre os elementos da comunidade, aspetos como a vigilância social informal, a perceção generalizada de locais que deverão ser evitados em determinados horários, assim como o questionamento relativamente a indivíduos que sejam estranhos à comunidade, serão alterados proporcionando aos seus integrantes um maior sentimento de segurança e

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

capacidade de resposta perante situações potencialmente problemáticas (Greenberg, Rohe & Williams, 1982).

No âmbito da investigação na Criminalidade Ambiental, surgiram igualmente as então intituladas Teorias da Oportunidade. Estas apontavam como pontos de referência os trajetos e as atividades rotineiras, que, quando dentro de certas características, aumentariam a probabilidade de ocorrência de crime (Adler et al., 2004b). Mais especificamente, a Teoria das Atividades Rotineiras desenvolveu-se sob a premissa de que a previsibilidade das atividades do dia-a-dia dos sujeitos predispõem os mesmos a serem alvos de um crime. Esta ideia é baseada no facto de o ofensor, por vezes, avaliar os prós e contras de um comportamento desviante, através da observação de comportamentos da possível vítima. Por exemplo, atividades como trabalho, escola ou até exercício físico, para além de retirarem os indivíduos do seu ambiente usual, a consistência dos horários em que essas atividades são desenvolvidas aumenta a probabilidade de serem alvos de um crime (Felson & Cohen, 1980).

Os pioneiros desta teoria, Cohen e Felson, analisaram as taxas criminais nos Estados Unidos da América ao longo de 27 anos, verificando um aumento dos crimes com carácter persecutório. Apesar de alguns estudiosos apresentarem outras justificações para este fenómeno, Cohen e Felson ponderaram a hipótese de que, durante este período, as oportunidades de crime tivessem aumentado. Para estes dois autores, a oportunidade manifesta-se em duas componentes: a disponibilidade de um alvo (e.g. uma pessoa ou um objeto) e a falta de proteção (e.g. falta de alarme numa habitação). Neste sentido, especularam que ao longo dos tempos a comunidade americana tinha alterado a forma como os ofensores percecionavam o risco, assim como as recompensas de um ato desviante. Uma das grandes razões apontadas para este aumento de criminalidade é referente à iniciação da mulher no mundo laboral, fazendo com que muitas habitações ficassem inabitadas por longas horas do dia, criando para o ofensor as condições necessárias para levar a cabo o ato desviante (Tewksbury & Mustaine, 2010).

Esta teoria tem demonstrado mais-valias também no campo da prevenção, pela sua capacidade de compreensão de quando e como ocorrem os fenómenos. Neste sentido, foi sugerido por Cohen e Felson que, assim que sejam identificados os grupos de risco, se atue por forma a desenvolver estratégias que melhorem e aumentem a segurança, que se trabalhe por forma a reduzir a predisposição dos alvos frequentes e, por fim, que se invista na educação das comunidades com o intuito de lhes transmitir quais os locais e

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

sujeitos mais suscetíveis de serem alvos de crime, para que estes tomem decisões mais conscientes sobre as suas rotinas (Tewksbury & Mustaine, 2010).

Wilcox, Augustine e Clayton (2006) afirmam que teorias ecológicas consideram que tanto as características físicas como sociais influenciam o comportamento dos habitantes de uma comunidade, positiva ou negativamente. Questões como o posicionamento de um edifício, a localização da entrada assim como o posicionamento das janelas, poderão influenciar a forma como o ser humano percebe, em primeiro lugar, a sua segurança e, posteriormente, o controlo social (tanto formal como informal) que é ou não exercido sobre o espaço. Seguindo esta teoria, edifícios de grandes altitudes e com duas ou mais entradas para o público poderão desenvolver nos frequentadores do espaço sentimentos de falta de vigilância, diminuindo assim o sentimento de segurança (Merry, 1981; Newman, 1995). Pode-se então concluir que o tipo de espaço em que o sujeito se movimenta (i.e. os edifícios que estão presentes no ambiente de um sujeito ou até mesmo como esse mesmo indivíduo interage com os diferentes elementos da comunidade) tem um papel fundamental na possível perpetuação de um crime ou vitimação (Strucky & Ottensman, 2009).

Ao longo dos anos, a prevenção do crime tem vindo a desempenhar um papel cada vez mais importante. Esta poderá ser levada a cabo em duas vertentes: através de estratégias preventivas desenvolvimentais, que têm como ponto fulcral a causa dos problemas de comportamento ou a identificação dos fatores de risco. Poder-se-á ainda atuar através de estratégias que tenham como foco a redução da oportunidade de crime (i.e. prevenção situacional) (Welsh & Farrington, 1998).

Tendo em conta o foco deste estudo, faz sentido refletir com maior enfoque sobre a prevenção situacional. Esta é baseada na teoria das oportunidades e rege-se por quatro fases: uma base teórica fundamentada na teoria das oportunidades e na teoria das atividades rotineiras; estudo e análise sistemática de potenciais formas de bloquear atuação criminosa; implementação de medidas adequadas para redução de crime e, por fim, monitorização dos resultados obtidos, fazendo ajustes sempre que necessário. Considerando a prevenção situacional, surge na literatura um modelo específico deste tipo de prevenção de crime: *Crime Prevention Through Environmental Design* (CPTED) (Clarke, 1989). De resto, este modelo será desenvolvido no próximo ponto mais extensamente a fim de compreender as suas aplicações e desenvolvimento.

Resta mencionar que os estudos desenvolvidos nesta área do comportamento humano centram-se, maioritariamente, em amostras de vizinhanças, contextos

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

habitacionais e empresariais, muitas vezes, deixando de parte o contexto relacionado com a escola. Como já referido no capítulo anterior, a escola como fonte essencial de desenvolvimento do ser humano manifesta em si uma forte capacidade de atuação na alteração de comportamentos. Neste sentido, revela-se pertinente que esta área de estudo seja alargada à escola, como um contexto que poderá sofrer alterações físicas, objetivando proporcionar um melhor desenvolvimento dos jovens (Schneider, Marschall, Roch & Teske, 1999; Wilcox et al., 2006).

2.1.1. *Crime Prevention Through Environmental Design (CPTED)*

Na década de 70 do século XX, Jeffery desenvolveu um modelo intitulado *Crime Prevention Through Environmental Design (CPTED)* com o objetivo de reduzir as oportunidades de crimes de roubo através do pensamento cuidado dos aspetos arquitetónicos de um espaço (Peek-Asa & Zwerling, 2003).

Jeffery (1999) com o CPTED pretendia que um espaço transmitisse segurança e gerasse qualidade de vida aos usuários de um determinado local. Este modelo tem vindo a ser aplicado em diferentes contextos, a fim de compreender quais são os que mais se adequam. Neste sentido, habitações, empresas e, o foco principal desta dissertação, escolas, têm vindo a ser alvo de diferentes mudanças perspetivando otimizar o seu funcionamento (Schneider et al., 2000).

Assim, o modelo CPTED caracteriza-se por compreender que um *design* adequado, assim como o uso apropriado de um local, poderá influenciar o comportamento dos utilizadores do espaço e a qualidade de vida dos mesmos. Jeffery (1999) refere que a criação deste modelo se baseou na premissa da correlação entre o indivíduo, o cérebro e o ambiente que o rodeia. Crowe e Zahm (1994) referem que o programa CPTED se apresenta como um dos programas de atuação em alteração de comportamentos desviantes mais promissores.

Os quatro fatores que integram este modelo poderão ser descritos como: Controlo do acesso, Vigilância, Comportamento territorial e Manutenção. O controlo do acesso é atingido através do uso de portas, garagens e vedações, a fim de garantir que o espaço apenas é utilizado por sujeitos que sejam usuários frequentes e pertencentes àquele espaço (e.g. moradores de um prédio). A vigilância é conseguida através do posicionamento de janelas em locais onde seja possível a visualização de entrada ou saída de sujeitos e, conseqüentemente, a identificação de sujeitos desconhecidos. Poder-se-á ainda atingir uma melhor vigilância melhorando a luminosidade e limpando a

paisagem, para que não obstrua a visibilidade. O comportamento territorial diz respeito à delimitação entre espaço público e o espaço privado, poder-se-á obter através de, por exemplo, construção de vedações (Crowe & Zahm, 1994). Por fim, a manutenção remete para o sentimento de ligação a um local, estando diretamente relacionado com o sentimento de segurança, assim como com o desenvolvimento de incivildades, temática que de resto já foi abordada anteriormente (Brown, Perkins & Brown, 2004).

Jeffery (1999) refere ainda que o indivíduo é um produto da interação com o meio, sendo que o seu cérebro controla e responde a estímulos através de comportamentos. É impossível dissociar o indivíduo do meio e vice-versa, fazendo com que a investigação se torne mais complexa. O CPTED tem sido aplicado com sucesso em diferentes contextos, como por exemplo em situações de furtos, tendo-se verificado que os fatores físicos apresentam grande influência no desenvolvimento deste comportamento específico (Hendricks, Landsittel, Amandus, Malcan & Bell, 1999). Focando-se a investigação ainda em questões como a melhoria habitacional e da interação com a comunidade, que, conseqüentemente produzirá aumento na qualidade de vida, revelando-se um modelo promissor em diversos parâmetros (Crowe & Zahm, 1994).

Um dos contextos mais recentes de aplicação deste modelo é a escola. Através da compreensão e aplicação dos quatro fatores principais do modelo, referidos anteriormente, foi possível, nos Estados Unidos da América, obter resultados positivos, adequando assim as escolas às necessidades apresentadas (Schneider et al., 2000). Os autores referem que a aplicação deste modelo numa escola poderá diminuir os gastos pela sua atuação preventiva. Poderá ainda promover o bom comportamento dos alunos e, por fim, criar um ambiente que se predispõe a estimular a principal função da instituição escolar, isto é, aprendizagem e desenvolvimento de capacidades. Através da construção do seu modelo, Jeffery (1999) refere ainda que é importante que se criem espaços que sejam positivos para o desenvolvimento de crianças e jovens. Isto poderá ser atingido, através do desenvolvimento e estimulação das aprendizagens, sem componentes stressoras e com bom suporte familiar.

Schneider e colaboradores (2000) desenvolveram um estudo extensivo com base no modelo CPTED, onde objetivaram compreender quais seriam as variáveis físicas que desenvolveriam um sentimento de segurança nos jovens. Ao desenvolver o seu estudo compreenderam que uma das características mais negligenciadas no desenvolvimento de uma instituição escolar é a sua arquitetura, assim como o meio que a envolve. O estudo centrou-se especificamente nas condições físicas que poderiam melhorar a

segurança dos alunos. Ao longo do estudo, foi possível aos autores compreender quais os fatores de risco numa escola que poderão afetar o sentimento de segurança. Assim, foram mencionados essencialmente o *design* pobre e pouco cuidado, o isolamento dos estudantes e a pobre supervisão.

Aplicando os quatro fatores principais do modelo CPTED, os autores foram capazes de compreender o que seria necessário para os jovens atingirem o seu potencial máximo, em contexto escolar. O controlo do acesso poderá ser atingido se as escolas investirem na colocação de porteiros e vedações, a fim de garantir que o acesso de pessoas estranhas ao espaço escolar seja impossibilitado. O fator onde é possível fazer mais alterações é a vigilância. Os autores referem que o desimpedimento das janelas através do corte de vegetação, a presença de polícia nas imediações da escola, o aumento da iluminação, a instalação de sistema de vigilância e a colocação de vigilantes em contexto de recreio, podem aumentar a vigilância e, conseqüentemente diminuir os incidentes. O sentimento de territorialidade é atingido, por exemplo, através da produção de material para o uso escolar, aumentando o sentimento de pertença. Através da colocação de sinais em diferentes locais da escola com o intuito de indicar qual é o comportamento esperado por cada um, poder-se-á atingir um aumento no sentimento de territorialidade. Por fim, a manutenção refere-se à reparação dos estragos, para que se apresente uma aparência cuidada aos usuários da escola (i.e. alunos, encarregados de educação, professores e funcionários) (Schneider et al., 2000).

O estudo de Schneider e colaboradores (2000) debruçou-se ainda sobre a aplicação do modelo CPTED nas salas de aula. Assim, os autores explicitaram como seriam atingidos os diferentes fatores no modelo. O controlo do acesso poderá ser atingido através de maior controlo de abertura/encerramento de portas e janelas. Por exemplo, em momentos de maior calor quando os professores abrem as janelas e as portas das salas de aula para poderem arejar as mesmas, existe um aumento do risco e, conseqüentemente, uma diminuição do controlo do acesso, tornando esta ação propícia a entrada de indivíduos estranhos ao ambiente de sala de aula.

No que respeita à vigilância, é necessário que o professor seja capaz de visualizar todo o comportamento em contexto de sala de aula, assim como os corredores e os locais adjacentes às salas. Revela-se importante existir capacidade de prever comportamentos desviantes que possam ocorrer nas imediações ou mesmo em sala de aula. Seria igualmente vantajoso que os profissionais que se deslocam no interior da instituição escolar pudessem visualizar o interior da sala de aula, a fim de poderem

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

intervir em momentos de necessidade. Por vezes, os professores tendem a tapar as janelas para evitar distrações, o que na linha deste modelo, poderá ser prejudicial para a vigilância em contexto de sala de aula (Schneider et al., 2000).

A territorialidade poderá ser atingida através da delimitação das salas de aula. Estas devem ser desenvolvidas com locais diversos para estimular os diferentes interesses e necessidades dos jovens, assim como deverá existir delimitação do espaço público e do espaço privado de cada um. Por fim, a manutenção será atingida pela limpeza e cuidado das salas de aula tanto pelos funcionários, assim como pelos restantes elementos da instituição escolar (i.e. alunos e professores) (Schneider et al., 2000).

No que se concerne ao CPTED, a sua aplicação tem-se verificado, maioritariamente, nos Estados Unidos da América, sendo que em Portugal a sua atuação é escassa, senão nula. Remete-se assim para a necessidade elevada da aplicação, compreensão e adaptação deste modelo a Portugal. Este poderá trazer novas informações relativamente às dificuldades comportamentais apresentadas pelos jovens em contexto escolar, servindo também de auxílio aos profissionais de ensino a fim de colmatar as lacunas existentes nas escolas de hoje em dia. O tópico seguinte remete para a compreensão dos diferentes fatores físicos da escola que influenciam o desenvolvimento do jovem.

2.2. A escola como espaço físico em que se movem os alunos

Alspaugh (1998) refere que a organização e a estrutura da escola muitas vezes apresentam-se como uma oposição ao desenvolvimento positivo dos jovens. Maioria das problemáticas comportamentais apresentam-se, no contexto escolar, em locais como corredores, recreios, casas de banho, cantinas ou bares. De uma forma geral, os momentos de violência são mais frequentes em alturas de intervalo entre aulas onde existe falta de supervisão, como de resto já foi mencionado em pontos anteriores (Astor et al., 1999).

No que respeita ao espaço físico da escola, a investigação tem sido pouco incisiva relativamente ao seu papel nos comportamentos violentos. Alguns estudos têm demonstrado que locais que não são considerados como propriedade de alguém e que, por consequência, não estão defendidos, são mais propícios a serem locais de perpetuação de violência (Astor et al., 1999). Já a presença de indicadores físicos de controlo social formal (e.g. presença de polícia) diminuem a crença de que a violência é aceitável e de que passará sem punição (Wilcox et al., 2006). Da mesma forma que a

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

existência de controlo social informal (e.g. presença de testemunhas) poderá levar à diminuição de comportamentos violentos (Smith, Frazee & Davison, 2000).

Os Estados Unidos da América desenvolveram um estudo onde objetivaram compreender quais as condições que influenciavam o desempenho dos jovens em contexto escolar. Neste estudo, compreenderam que tanto edifícios antigos como edifícios modernos apresentam lacunas no que respeita à estrutura física. Edifícios modernos poderão apresentar iluminações desajustadas e entradas e saídas de sujeitos desadequados ao desenvolvimento do jovem em contexto escolar. No que se refere a edifícios mais antigos, estes apresentam problemas relacionados com a idade, como por exemplo problemas de manutenção (U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 2000). No mesmo estudo, concluíram ainda que fatores físicos influenciam as atitudes e os comportamentos dos alunos, mencionando ainda que o local onde os jovens são expostos ao currículo é tão ou mais importante quanto o currículo em si.

O meio envolvente afeta, de forma clara, o desenvolvimento de capacidades e retenção de conteúdos por parte dos jovens. Não sendo cumpridas as normas básicas de desenvolvimento de um espaço, as competências do jovem poderão estar comprometidas (Tanner, 2008). Locais públicos nas escolas (e.g. cantinas, polivalentes, anfiteatros, auditórios) tornam-se importantes para o desenvolvimento de sentimentos de pertença à comunidade e união entre os diferentes integrantes. Deverão ser espaços convidativos, confortáveis, com boa iluminação e favoráveis à troca e partilha de informações e ideias. Revela-se então importante desenvolver este tipo de espaços nas escolas, a fim de fomentar nos alunos um desenvolvimento pleno e positivo (Cochran, Hale & Hissam, 1984).

Hebert (1998) desenvolveu um estudo de caso numa escola em Chicago, onde tentou compreender quais os fatores que se manifestam como cruciais no desenvolvimento positivo do jovem em contexto escolar. O autor concluiu que a organização de uma escola tem um impacto profundo na aprendizagem. Os jovens sentem mais conexão com a escola quando esta antecipa as suas necessidades e respeita a sua individualidade, atuando de acordo com as mesmas. Por sua vez, o comportamento dos jovens altera-se demonstrando uma atitude mais respeitadora para com a autoridade e cooperante com o grupo onde estão inseridos. O mesmo autor referiu ainda que o *design* da escola e da sala de aula influenciam a autoestima do jovem assim como a qualidade da aprendizagem.

Questões físicas como a altura dos tetos, existência de janelas, largura dos corredores e fraca iluminação foram observados. Neste sentido, Hebert (1998) concluiu que tetos mais baixos do que o habitual criam uma atmosfera mais intimista para crianças mais jovens, desenvolvendo mais as suas capacidades. Da mesma forma que a disposição das mesas em forma de “L” proporciona uma maior interação entre os alunos e uma maior vigilância por parte do professor. Os corredores deverão ser largos e proporcionar um maior sentimento de espaço pessoal quando os jovens se deslocam neles. A iluminação deverá ser o mais natural possível, devendo ser evitadas fontes artificiais de luz. Por fim, como mencionado anteriormente, os locais de convívio são importantes e devem ser construídos a fim de desenvolver nos jovens sentimentos de cooperação e partilha.

O Departamento de Educação dos Estados Unidos da América desenvolveu um estudo onde concluiu que o ambiente físico poderá influenciar negativamente o sentimento de segurança em três parâmetros diferentes. O primeiro remete para a estrutura. Neste foram mencionados como prejudiciais elementos como telhados degradados, suscetibilidade de inundações e portas e janelas sem segurança. O segundo parâmetro diz respeito à manutenção. Apresentando fatores como estantes instáveis, cabos elétricos expostos, pisos molhados, laboratórios pouco seguros e saídas bloqueadas por estragos. Por fim, o terceiro parâmetro remete para a paisagem. Foram referidos elementos como pouca iluminação exterior, equipamento de recreio pouco cuidado, passeios, escadas e zonas de alcatrão destruídas, pregos expostos, estruturas de armazenamento expostas e pouco seguras e acessos fáceis ao telhado (U.S. Department of Education, Office of Safe and Drug Free Schools, 2008).

De seguida, será referido o impacto que o meio em que a escola se insere poderá ter no desenvolvimento dos jovens. Este, muitas vezes, é revestido por características que poderão despoletar comportamentos desadequados.

2.3. A escola e o meio em que se insere

A investigação desenvolvida no campo dos fatores que influenciam o comportamento dos jovens em contexto escolar, tem-se focado essencialmente em contextos ligados à instituição escolar em si (e.g. aproveitamento escolar, absentismo escolar, relação professor-aluno). Porém, os investigadores têm começado a perguntar-se qual será o efeito do meio envolvente no desenvolvimento e aproveitamento escolar do jovem (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004).

As abordagens iniciais à análise do meio escolar têm vindo a sofrer alterações ao longo dos anos. Para além de componentes individuais, a fim de se obter uma prevenção de comportamentos violentos, dever-se-á ainda ter em consideração aspetos familiares, relacionais, de contexto habitacional, assim como aspetos do meio envolvente da escola que os jovens frequentam. Passando-se assim de uma abordagem individual para uma abordagem ecológica (Culley, Conkling, Emshoff, Blakely & Gorman, 2006; Henry, 2009). Esta conceptualização faz todo o sentido pelo que o meio escolar deverá ser considerado como uma construção entre a parte social e a parte física (Sampson, Raudenbush & Earls, 1997).

O meio que envolve a escola influencia o comportamento e o desenvolvimento do aluno. Meios em que exista uma elevada ocorrência de crime, desorganização, existência de drogas ou tabaco, exposição a violência e falta de atividades de lazer, afetam de forma negativa o comportamento do jovem em momentos fora da escola. Consequentemente, o mesmo trará essas aprendizagens do exterior para o interior da escola (Schneider et al., 2000).

A avaliação das características do meio envolvente do contexto escolar é necessária e importante, pela possibilidade que oferece aos integrantes de fazer melhorias e atingir resultados mais positivos com os jovens. A avaliação deverá ser feita tendo em consideração a localização, dimensão e estrutura da escola, o tipo e quantidade de população estudantil, assim como a cultura em que a escola está inserida (U.S. Department of Education, Office of Safe and Drug Free Schools, 2008). A avaliação deverá ainda ter em consideração todos os elementos integrantes da escola. Assim, deverão ser ouvidos os alunos, encarregados de educação, professores e funcionários, ao mesmo tempo que serão tidas em consideração as informações recolhidas com os residentes da comunidade circundante ao contexto escolar e, por fim, deverá ser avaliado o espaço físico.

A localização da escola revela-se um fator importante quando se pondera qual a intervenção adequada a aplicar. Escolas que se localizem em zonas mais rurais têm recursos mais limitados, o que leva a uma maior dificuldade de atuação, tornando-se um contexto de risco e de importante atuação. Por outro lado, escolas situadas em locais urbanos apresentam mais recursos comunitários, porém maior probabilidade de ocorrência de crimes relacionados com drogas, por exemplo (U.S. Department of Education, Office of Safe and Drug Free Schools, 2008).

Considerando o meio envolvente como um fator de elevada importância, estudos desenvolvidos nesta área consideram que é necessária e vantajosa a implementação de medidas que tornem essas estruturas mais seguras e positivas para quem delas depende. Questões como melhoramento dos passeios, criação de ciclovias e modificação das regras de trânsito no meio envolvente à escola (Boarnet, Day, Anderson, McMillan & Alfonzo, 2005), poderão revelar-se importantes tanto ao nível do sentimento de segurança e do comportamento manifestado pelos usuários da escola, como no que respeita ao aumento de atividade física praticada pelos jovens e profissionais, aquando da deslocação da e para a escola (Pabayo & Gauvin, 2008).

Johnson, Burke e Gielen (2012) desenvolveram um estudo onde objetivaram compreender quais são os fatores do meio que influenciam o comportamento violento por parte dos jovens. Neste sentido, avaliaram duas escolas onde recolheram dados com diferentes alunos. Entre outros fatores, os participantes deste estudo indicaram o meio envolvente como potenciador de comportamentos desviantes. Quando analisado ao pormenor, este fator influencia o comportamento violento pelo clima vivenciado no contexto escolar e pelo despoletar de sentimentos de insegurança e desconexão com o meio envolvente à escola, uma questão, de resto, já mencionadas anteriormente.

Faz sentido neste momento recordar um ponto explorado previamente. Espaços caracterizados por incivildades físicas (e.g. espaços degradados, lixo no chão, graffiti) diminuem o sentimento de segurança nos sujeitos, assim como aumentam os índices de medo (Taylor, 1995; Whitley & Prince, 2005). Estudos demonstram ainda que o facto de se ter propriedade de uma casa, ao invés de alugar, apresenta modificações quanto ao sentimento de pertença e de segurança que os sujeitos experienciam (Taylor, 1996). Isto deve-se à estadia mais prolongada e à maior participação dos habitantes nas iniciativas desenvolvidas pela comunidade e, conseqüentemente, uma maior responsabilidade para com o bem-estar de todos (Rohe & Stegman, 1994; Rossi & Weber, 1996). Podendo estas características ser extrapoladas para o meio envolvente da escola, na medida em que possibilitam ao jovem, ao frequentar a escola, desenvolver um sentimento de pertença e conhecimento da comunidade que o acolhe enquanto estudante.

Diversos riscos que estão subjacentes à falta de segurança sentida pelos jovens quando abandonam o contexto escolar ocorrem, maioritariamente, nas imediações das instalações escolares (e.g. o uso e tráfico de droga, delitos graves, conduta sexual de risco). O posicionamento das escolas em locais onde estejam presentes infraestruturas

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

que ponham em causa a saúde dos integrantes do contexto escolar (i.e. fábricas de químicos ou nuclear) é prejudicial para o desenvolvimento dos jovens e, conseqüentemente, como potenciador de um fraco sentimento de segurança. Poderá, da mesma forma, ser prejudicial a presença nas imediações de instalações militares, de fontes de água ou rios que possam gerar inundações, de linhas de gás ou eletricidade subterrâneas, de linhas de comboio ou autoestradas, de estádios ou prédios abandonados (U.S. Department of Education, Office of Safe and Drug Free Schools, 2008).

De seguida será apresentado o estudo empírico. Neste capítulo serão descritas todas as etapas do desenvolvimento do estudo, entre elas: o tipo de estudo, seleção de amostra, escolha do material, recolha de dados, resultados obtidos, discussão e as conclusões obtidas com base nos resultados.

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

Parte B- Estudo Empírico

Capítulo III – Estudo Empírico

3.1. Método

Este estudo seguiu um desenho exploratório, descritivo, com recurso ao inquérito suportado pelas técnicas do questionário e da observação, sendo esta uma investigação transversal, em que se procede à recolha e tratamento de dados qualitativos e quantitativos.

Por isso, nesta investigação pode referir-se a triangulação intermétodos, conforme o sugerido por Miles e Huberman (1994). Esta opção deveu-se ao facto de se pretender obter o máximo de informação possível, assim como se ambicionou alcançar alguma profundidade obtida através de informação mais qualitativa. A recolha e análise de dados quantitativos e qualitativos permite-nos extrair algumas vantagens, com enfoque sobre a descrição do fenómeno com base em elementos considerados mais objetivos, fiéis e exatos, e com acesso a informação que permita a inferência baseada em aspetos qualitativos (Almeida & Freire, 2003).

Assim, esta investigação pretende responder essencialmente a cinco questões centrais, conforme se apresentam de seguida: i) quais as perceções dos profissionais do ensino, relativamente ao meio escolar que integram? ii) quais as características físicas do envolvente escolar que têm impacte no funcionamento da escola? iii) quais as características físicas da própria escola que têm impacte no seu funcionamento? iv) haverá, no próprio funcionamento escolar, elementos que afetam o comportamento dos alunos? e, por fim, v) quais os comportamentos dos alunos que mais afetam o funcionamento escolar?

Assim, estão subjacentes às questões previamente apresentadas os objetivos gerais de conhecer mais profundamente a escola nas suas diferentes dimensões e de identificar os elementos, internos e externos, que poderão estar a afetar o funcionamento da escola. Mais especificamente, procura-se identificar os fatores espaciais, arquitetónicos, comportamentais, disciplinares e de funcionamento global que poderão estar implicados no funcionamento da escola.

3.2. Caracterização da Amostra

A seleção da amostra seguiu critérios de inclusão que passam a ser apresentados: indivíduos com funções desempenhadas no contexto escolar, quer fossem professores, quer fossem outro tipo de profissionais. Assim, foi utilizada uma amostra aleatória constituída por 43 sujeitos, sendo que a sua distribuição nos diferentes parâmetros sociodemográficos será apresentada de seguida.

Consultando o quadro 3.1. é possível constatar que a maioria dos sujeitos que integram a amostra do estudo é do sexo feminino (88.4%).

Quadro 3.1.

Medidas descritivas do sexo dos participantes.

Sexo	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Feminino	38	88.4
Masculino	5	11.6
Total	43	100

Tomando em consideração as estatísticas apresentadas no quadro 3.2., a idade dos sujeitos apresenta uma média de 49.3 (DP=6.6), tendo o participante mais novo trinta e sete anos e o mais velho sessenta e três anos. Acrescente-se que a idade mais frequente é a correspondente ao intervalo entre quarenta e cinco e quarenta e nove anos, sendo que a que apresenta menor frequência é correspondente aos intervalos de idades de trinta e cinco aos trinta e nove anos e dos cinquenta e cinco aos cinquenta e nove anos (Cf. Quadro 3.2.).

Quadro 3.2.

Medidas descritivas da idade dos participantes.

Medidas	Valores
Média	49.3
Desvio Padrão	6.6
Mínimo	37.0
Máximo	63.0

Idade	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
[45; 49]	13	30.4
[50; 54]	13	30.4
[40; 44]	5	11.6
[60; 64]	4	9.2
[35; 39]	4	9.2
[55; 59]	4	9.2
Total	43	100

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

Relativamente ao estado civil (Cf. Quadro 3.3.), os indivíduos casados ou em união de facto representam 67.4% do total da amostra, seguindo-se os divorciados (20.9%) e, por fim, os solteiros (11.6%).

Quadro 3.3.

Medidas descritivas do estado civil dos participantes.

Estado Civil	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Casado (a)/União de fato	29	67.4
Divorciado (a)/ Separado (a)	9	20.9
Solteiro	5	11.6
Total	43	100

Remetendo para o quadro 3.4., os sujeitos com formação superior predominaram na amostra recolhida (76.7%), dividindo-se os restantes entre as categorias do 5º ao 6º ano, 7º ao 9º ano e do 10º ao 12º ano (4.7%; 4.7%; e 14%, respetivamente).

Quadro 3.4.

Medidas descritivas das habilitações literárias dos participantes.

Escolaridade	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Superior	33	76.7
Do 10º ao 12º ano	6	14.0
Do 5º ao 6º ano	2	4.7
Do 7º ao 9º ano	2	4.7
Total	43	100

O quadro 3.5. remete para as funções assumidas na instituição escolar, e tal como se verificou com as habilitações literárias, foi encontrada uma maior percentagem de participantes com a função de professor (72.1%).

Quadro 3.5.

Medidas descritivas das funções assumidas na escola pelos participantes.

Funções	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Professor (a)	31	72.1
Auxiliar de Ação Educativa	9	20.9
Outro	2	4.7
Administrativo (a)	1	2.3
Total	43	100

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

Por fim, quanto ao quadro 3.6., são evidenciadas as estatísticas descritivas relativas ao tempo de serviço na instituição, 37.2% referem estar na instituição há mais de 21 anos, sendo que uma percentagem mais reduzida refere estar em funções na instituição entre 10 a 14 anos (14.0%), distribuindo-se a restante amostra de forma equivalente pelas restantes opções.

Quadro 3.6.

Medidas descritivas do tempo de serviço na escola dos participantes.

Tempo de Serviço	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Mais de 21 anos	16	37.2
Menos de 4 anos	7	16.3
Entre 5 a 9 anos	7	16.3
Entre 15 a 20 anos	7	16.3
Entre 10 a 14 anos	6	14.0
Total	43	100

3.3. Material

Toda a informação necessária para a realização do presente estudo foi recolhida com recurso ao material que se irá apresentar de seguida.

Para desenvolver o estudo foi administrado o questionário de Diagnóstico do Meio Escolar (DME) (Cf. Anexo A), dirigido a profissionais do ensino, a fim de recolher dados relativamente às características do meio escolar (Nunes, Caridade, & Sani, 2013). Este instrumento é caracterizado por apresentar questões relacionadas com os espaços, quer ao nível da sua localização/distribuição, quer em termos das condições das instalações, para além de haver questões referentes ao funcionamento interno da instituição, à sua interação com outras, e a outros aspetos também relevantes. Por fim, o instrumento referido proporcionou também informações sobre o comportamento dos alunos, sempre sob o ponto de vista dos profissionais inquiridos. Para registar as características físicas da escola, apelou-se à observação com registo dos dados numa grelha (Cf. Anexo B) construída para o efeito (Nunes & Caridade, 2014).

Seguindo os procedimentos éticos e deontológicos que devem reger uma investigação desta natureza, realizou-se, igualmente, um pedido de colaboração confirmado através de uma declaração de consentimento informado, para cada participante do estudo (Cf. Anexo C).

3.4. Procedimento

Previamente ao início da recolha de dados a investigadora realizou duas diligências importantes e necessárias quando se desenvolve um estudo desta natureza e em contexto escolar. Assim, impôs-se a obtenção de uma autorização do Ministério da Educação através da plataforma de Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar. De seguida, revelou-se necessário realizar um esclarecimento com o Conselho Diretivo da Escola, a fim de expressar a finalidade do estudo e as mais-valias que o mesmo representaria, obtendo-se então uma autorização daquela instituição para realização desta investigação. Houve ainda o cuidado de submeter o projeto do estudo à Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa, tendo sido obtido um parecer positivo por parte daquele organismo.

A administração dos diferentes instrumentos foi levada a cabo pela investigadora junto de cada um dos participantes, de forma individualizada, tendo sido despendidos entre trinta e cinquenta minutos com cada um dos sujeitos que consentiu em participar na investigação. A investigadora procedeu à apresentação do consentimento informado, recorrendo à explicação dos objetivos e método do estudo, fazendo com que aqueles tomassem conhecimento de todos os procedimentos relacionados com o desenvolvimento da investigação, e disponibilizando-se para responder a todas as questões por eles colocadas. Foi ainda explicado aos sujeitos que a sua participação seria voluntária, anónima e confidencial.

O consentimento informado foi guardado em envelope à parte do relativo aos questionários, a fim de não haver qualquer possibilidade de emparelhamento dos documentos. A recolha de informação realizou-se desde maio até junho de 2014, num período de tempo que possibilitou a obtenção de respostas ao questionário por parte dos inquiridos, para além do registo de observações dos espaços da escola e circundantes, com o apoio da grelha já mencionada.

Posteriormente, foram desenvolvidos os esforços necessários à organização de toda a informação, tendo-se construído uma base de dados e diferenciando-se o tratamento da informação mais qualitativa, relativamente à de carácter quantitativo, através de uma adequada construção de um sistema de variáveis.

3.5. Resultados

Após a apresentação do método e do procedimento, é agora pertinente passar aos resultados. Por uma questão de facilidade de leitura e interpretação, optou-se pela apresentação dos resultados seguindo a sequência das partes do próprio questionário, sendo que as sugestões que foram sendo apresentadas pelos inquiridos serão os últimos resultados a serem apresentados. Resta ainda referir que, devido ao carácter misto dos dados recolhidos e tratados neste estudo, foi necessária a criação de categorias para diferentes respostas do questionário administrado. Neste sentido, os dados referentes às categorias remetem para uma amostra total de 43, isto é, cada percentagem apresentada refere-se apenas à presença dessa categoria num total de 43 indivíduos.

O processo de categorização obedeceu a critérios que passaram pela análise das múltiplas respostas, face às quais se percebia as que se referiam a determinado tópico ou tema mais alargado e as que se enquadrariam num novo tópico. Assim, usou-se de uma técnica de categorização que, através de um paralelismo com o procedimento por milhas (Bardin, 2006), se apelou aos conteúdos de resposta dos sujeitos para, dentro de um sistema previamente pensado, classificar essas diferentes respostas.

Assim sendo, no que se refere à parte do meio escolar e respetivo envolvente, e quanto à classificação do meio de inserção da escola, um número muito significativo de sujeitos (39.5%) optou por “razoável”. Para esta questão, foi possível analisar as diferentes justificações apresentadas pelos participantes. Assim, é de referir que 16.3% da amostra que optou por uma classificação negativa, justificou a mesma através pela localização periférica e isolada da escola. Os sujeitos ilustraram as suas opiniões através de verbalizações, sendo que algumas destas merecem ser destacadas. Neste sentido, e remetendo ainda para o quadro 3.7., os sujeitos mencionaram que “*A escola está situada numa área pouco movimentada ...*”, fazendo igualmente referência ao facto de “*A escola está situada numa zona pouco movimentada, com pouca visibilidade*”.

Por outro lado, 41.9% da amostra referiu que os acessos e os transportes eram satisfatórios tanto para professores como para alunos, situando-se estes indivíduos na classificação positiva. Os sujeitos apresentaram verbalizações que ilustram este facto (e.g. “*Encontra-se perto de um acesso principal (autoestrada) e está protegido de trânsito excessivo*”, “*Acessos à escola eficientes, bem servido de transportes*”) (Cf. Quadro 3.7.).

Quadro 3.7.

Resultados obtidos para as percepções sobre o meio físico envolvente à escola.

Classificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Muito Mau	1	2.3	
Mau	12	27.9	
Razoável	17	39.5	
Bom	11	25.6	
Muito Bom	2	4.7	
Total	43	100	
Para n=43			
Justificações das respostas Muito Mau; Mau	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Verbalizações dos Sujeitos
Zona periférica/ Isolamento	7	16.3	“A escola está situada numa área pouco movimentada ...”
Maus acessos e/ou transportes	6	14.0	“Meios de transporte para os alunos são muito insuficientes.”
Justificações das respostas Muito Bom; Bom; Razoável	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Verbalizações dos Sujeitos
Bons acessos e/ou transportes	18	41.9	“Encontra-se perto de um acesso principal (autoestrada) e está protegido de trânsito excessivo”
Falta de serviços fundamentais	6	14.0	“... falta de serviços nas proximidades ao nível pedagógico, como biblioteca, livraria.”
Pobreza/Degradação ambiental	3	7.0	“Nível socioeconómico baixo.”
Défice de vigilância	1	2.3	“Falta de vigilância no exterior da escola.”
Não sabe/Não responde	2	4.7	

No que concerne à classificação da escola quanto à organização e qualidade dos espaços, 62.8% dos indivíduos considerou “boa”. Os sujeitos que atribuíram a classificação “Razoável” justificaram essa atribuição, na sua maioria, através de algumas limitações ao nível interior (e.g. “*Falta de auxiliares de ação educativa*”, “*Défices na manutenção das salas de aula*”) (16.3%). Já os participantes que classificaram a organização e a qualidade dos espaços como “Muito boa”, “Boa” ou “Razoável” justificaram a mesma, na sua maioria, através da caracterização de diferentes espaços escolares com qualidade e com organização acima da média (34.9%), é importante realçar verbalizações como “... *salas espaçosas, luminosas e razoavelmente*

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

limpas ...” e *“Biblioteca bem equipada e funcional ...”*. Apresenta-se ainda importante referir que, após análise das justificações dadas para esta questão, revelou-se importante criar uma categoria denominada Inadequação de resposta. Inserem-se nesta categoria verbalizações como *“Espaços com boa qualidade”*, *“Excelente organização”*, *“Todos os espaços apresentam bom funcionamento, acima da média”* e *“Devido às condições da cantina e salas de aula”*. A presença acentuada (i.e. 25.6%) deste tipo de justificações será abordada na conclusão deste estudo (Cf. Quadro 3.8.).

Quadro 3.8.

Resultados obtidos para as perceções quanto à organização/qualidade dos espaços escolares.

Classificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Razoável	10	23.3	
Bom	27	62.8	
Muito Bom	6	14.0	
Total	43	100	
Para n=43			
Justificações das respostas Razoável	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Verbalizações dos Sujeitos
Limitações de espaço/ condições interiores (e.g. manutenção)	7	16.3	“Falta de auxiliares de ação educativa.”
Limitações de espaço/ condições exteriores (e.g. requalificações)	3	7.0	“Falta de adaptação nos espaços exteriores para cadeira de rodas.”
Justificações das respostas Muito Bom; Bom	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Verbalizações dos Sujeitos
Espaços bem equipados e organizados	15	34.9	“... salas espaçosas e luminosas e razoavelmente limpas ...”
Inadequação de resposta	11	25.6	“Espaços com boa qualidade.”
Boas condições para desenvolver competências	7	16.3	“A escola apresenta as condições necessárias para o bom funcionamento das aulas (...) e para desenvolvimento escolar.”

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

Na questão referente à adequação das condições estruturais da escola para o número de alunos, 48.8% dos participantes afirmou serem razoáveis (Cf. Quadro 3.9.).

Quadro 3.9.

Resultados obtidos para as percepções sobre a adequação das condições estruturais da escola para o número de alunos.

Classificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Razoável	21	48.8
Bom	18	41.9
Muito Bom	4	9.3
Total	43	100

Por fim, a última questão referente ao meio escolar e envolvente, remete para a presença de estabelecimentos que perturbem o desempenho dos alunos. A esta questão os sujeitos responderam, na sua maioria, de forma negativa (55.8%). Porém as respostas afirmativas (44.2%) não são de desconsiderar sendo que, ambos os valores, se apresentam próximos (Cf. Quadro 3.10.).

Quadro 3.10.

Resultados obtidos para as percepções sobre a existência de estabelecimentos perturbadores nas imediações da escola.

Presença Estabelecimentos	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Não	24	55.8
Sim	19	44.2
Total	43	100

A questão 4.4., do questionário aplicado, era seguida de mais duas pedindo para que, no caso de uma resposta afirmativa na questão anterior, se especificasse o tipo e o número de estabelecimentos perturbadores do desempenho dos jovens. Na sequência desta questão, verificou-se que 44.2% dos sujeitos, que tinham respondido afirmativamente à questão anterior, dividiam-se entre a presença de um e sete estabelecimentos. Neste sentido, ao analisar o quadro 3.11. é possível concluir que 9.3% dos participantes referiu a existência de três estabelecimentos perturbadores do desempenho dos jovens nas imediações da escola. É igualmente importante referir que a percentagem de ausência de resposta foi elevada apesar de uma resposta afirmativa na questão anterior, pelo que alguns participantes não foram capazes de referir a quantidade de estabelecimentos. Por fim, resta mencionar que no que concerne ao tipo

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

de estabelecimento houve um acordo entre todos os participantes quando caracterizaram os mesmos de “Cafés e/ou quiosques”.

Quadro 3.11.

Resultados obtidos para as percepções sobre número de estabelecimentos perturbadores.

Número de estabelecimentos	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
0	24	55.8
3	4	9.3
2	3	7.0
5	3	7.0
1	1	2.3
4	1	2.3
6	1	2.3
7	1	2.3
Ausência de Resposta	5	11.6
Total	43	100

No que se refere à informação sobre a dinâmica de funcionamento interno/externo da escola, relativamente à classificação da dinâmica das atividades extracurriculares, os sujeitos consideraram, maioritariamente, como “muito bom” (37.2%), não existindo uma grande discrepância entre as restantes classificações. Os sujeitos que classificaram esta característica de razoável, justificaram essa opção devido a problemas da divulgação, motivação e/ou participação nas atividades (11.6%), nomeadamente, por parte dos próprios alunos. Essas opiniões são, aliás evidentes, para além das verbalizações presentes no quadro, através das seguintes citações “*Existem iniciativas com boa qualidade pena é que os alunos não estejam motivados para as mesmas*” e “*Determinados eventos que deveriam ser mais de convívio para a toda a comunidade ficam limitados à participação dos professores, familiares e alguns poucos assistentes*”. Já os sujeitos que classificaram estas atividades como “boas” ou “muito boas” justificaram as respostas através da referência de um plano rico e dinâmico (69.8%). Tal como exemplificam os excertos “*O Plano Anual de Atividades é muito diversificado e abrange uma gama vasta de atividades*”, “*Creio que dado os alunos que temos e o meio em que estamos inseridos, conseguimos levar a cabo imensas atividades e com sucesso*” e “*Muitas iniciativas dinamizadas por grupos disciplinares, curso CEF e curso profissional de Turismo*” (Cf. Quadro 3.12.).

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

Quadro 3.12.

Resultados obtidos para as percepções sobre a qualidade das atividades extracurriculares.

Classificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Razoável	9	20.9	
Bom	17	39.5	
Muito Bom	16	37.2	
Ausência de Resposta	1	2.3	
Total	43	100	
Para n=43			
Justificações da resposta Razoável	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Verbalizações dos Sujeitos
Problemas na divulgação e/ou motivação e/ou participação	5	11.6	“Falta de participação dos alunos.” “Falta de participação por parte dos encarregados de educação.”
Oferta em demasia/ deveria haver maior seleção	4	9.3	“Bastantes oportunidades neste âmbito por vezes em demasia, o que dificulta a escolha.”
Justificações das respostas Muito Bom; Bom	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Verbalizações dos Sujeitos
Plano rico e dinâmico	30	69.8	“O Plano Anual de Atividades é muito diversificado e abrange uma gama vasta de atividades.”
Melhorias ao longo dos anos	2	4.7	“A escola tem vindo a melhorar o número e a qualidade dos eventos.”
Não sabe/Não responde	1	2.3	

Na questão referente às diferentes atividades extracurriculares desenvolvidas na escola, os participantes referiram, de forma significativa, os eventos no âmbito desportivo (65.1%), verbalizando eventos como o “*sarau desportivo*” e “*torneios interescolas*”. Foram também referidos com elevada percentagem os eventos culturais (53.5%) (e.g. “*Dia do Patrono*” e “*Chá, bolos e Poesia*”) (Cf. Quadro 3.13.).

Quadro 3.13.

Resultados obtidos para as percepções sobre as atividades extracurriculares desenvolvidas na escola.

Atividades extracurriculares	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Encontros desportivos	28	65.1	Para n=43
Eventos culturais	23	53.5	
Eventos (in)formativos (e.g. palestras)	17	39.5	
Atividades comemorativas	17	39.5	
Concursos (e.g. leitura)	13	30.2	
Visitas de estudo/Saídas para exterior	7	16.3	

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

O quadro 3.14. remete para a classificação do intercâmbio com outras instituições. Os sujeitos consideraram que este era “mau” (34.9%). As justificações para as respostas dadas centraram-se principalmente na falta de investimento, quando se analisam as classificações negativas (i.e. mau) (34.9%), porém esta percentagem não se apresenta muito discrepante das restantes. As seguintes respostas exemplificam bem estas classificações “*Existem apenas algumas iniciativas, mas muito específicas e pontuais*” e “*A escola tem procurado fazer mais intercâmbio mas é insuficiente*”. Nas classificações positivas (i.e. razoável, bom ou muito bom) a justificação mais presente remete para a existência de um grande intercâmbio com as instituições locais (30.2%). Seguindo-se expressões elucidativas desta justificação “*Tenho conhecimento de intercâmbio com a autarquia e com diferentes instituições de solidariedade social ...*” e “*Realizam-se uma série de atividades que pressupõe este intercâmbio, nomeadamente “Rato de Biblioteca, “Eco-Escolas” ...*” (Quadro 3.14.). Estes dados revelam um cariz contraditório, pela sua proximidade percentual, pelo que uma análise mais detalhada respeitando este facto é importante e será elaborada na conclusão deste estudo.

Quadro 3.14.

Resultados obtidos para as perceções sobre a qualidade do intercâmbio com outras instituições.

Classificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Mau	15	34.9	
Razoável	11	25.6	
Bom	13	30.2	
Muito Bom	1	2.3	
Ausência de Resposta	3	7.0	
Total	43	100	
Para n=43			
Justificações da resposta	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Verbalizações dos Sujeitos
Mau			
Investimento reduzido	15	34.9	“Existem apenas algumas iniciativas, mas muito específicas e pontuais.”
Justificações das respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Verbalizações dos Sujeitos
Muito Bom; Bom; Razoável			
Intercâmbio com Autarquia/ Centro de Saúde/ CPCJ...	13	30.2	“Tenho conhecimento de intercâmbio com a autarquia, instituições de solidariedade social ...”
Intercâmbio no âmbito curricular	8	18.6	“... parcerias com instituições diversas para estágios de cursos CEF e Profissionais.”
Intercâmbio com ensino especial	2	4.7	“O ensino especial desenvolve intercâmbio com diferentes instituições.”
Não sabe/Não responde	2	4.7	

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

À semelhança da questão referente às atividades extracurriculares, foi também pedido aos participantes que enumerassem alguns momentos de intercâmbio. Neste sentido, foram destacadas pelos sujeitos atividades (extra)curriculares (65.1%) (e.g. “*Visitas de estudo*” e “*Olimpíadas*”) e, em menor percentagem, eventos (in)formativos (20.9%) (e.g. “*Palestras e formações em diferentes temas*”) como momentos de contacto e intercâmbio com outras instituições da comunidade (Quadro 3.15.).

Quadro 3.15.

Resultados obtidos para as perceções sobre acontecimentos de intercâmbio.

Intercâmbio	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Âmbito de atividades (extra)curriculares	28	65.1	Para n=43
Eventos (in)formativos	9	20.9	
Estágios curriculares	7	16.3	
Articulação com serviços técnicos (e.g. psicólogo)	6	14.0	
Eventos com apoio da Autarquia	5	11.6	
Articulação com área da saúde	2	4.7	

No que se respeita à questão do envolvimento parental nas atividades escolares, os sujeitos consideraram o mesmo “baixo” (46.5%). As justificações mais recorrentes remetem para demonstração por parte dos pais de desmotivação, desinteresse ou até mesmo verbalizações de falta de tempo ou por falta de divulgação das atividades (74.4%). Incluem-se nesta categoria verbalizações como “*Os pais alegam não ter tempo, na minha opinião não valorizam a escola*”, “*Os pais só vêm à escola se lhes derem comida*”, “*Pouca participação, não por falta de motivação por parte da escola*” e “*Os Encarregados de Educação não estão culturalmente sensibilizados para a vida escolar dos seus educandos e recusam ou ignoram a sua relevância em fazer parte das iniciativas*”. Por outro lado, as classificações positivas (i.e. razoável e elevado), remetem para o facto de ao longo dos anos ter existido uma melhoria (e.g. “*... estão a começar a vir mais à escola*”, “*Penso que se verifica uma mudança para melhor, mas acho que os pais estão muito pouco participativos, mesmo quando a sua presença é obrigatória*”) (7.0%) (Cf. Quadro 3.16.).

Quadro 3.16.

Resultados obtidos para as percepções sobre o envolvimento dos pais nas atividades escolares.

Classificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Muito Baixo	5	11.6	
Baixo	20	46.5	
Razoável	14	32.6	
Elevado	3	7.0	
Ausência de Resposta	1	2.3	
Total	43	100	
Para n=43			
Justificações das respostas Muito Baixo; Baixo; Razoável	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Verbalizações dos Sujeitos
Desmotivação/desinteresse/ falta de tempo/ divulgação	32	74.4	“Os pais alegam não ter tempo ...”
Apenas comparecem às reuniões	4	9.3	“A maior adesão nota-se nas reuniões feitas a propósito da avaliação dos educandos.”
Meio socioeconómico baixo	2	4.7	“O meio sociocultural (...) promove o abandono na escola.”
Não sabe/Não responde	1	2.3	
Justificações da resposta Elevado	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Verbalizações dos Sujeitos
Tem melhorado com os anos	3	7.0	“... estão a começar a vir mais à escola”

O quadro 3.17. remete para a classificação do envolvimento comunitário da escola. Os participantes classificaram esta temática simultaneamente como “razoável” e “baixa” (34.9%). No que se refere às classificações negativas (i.e. muito baixo e baixo) os sujeitos justificaram as mesmas através da existência de situações pontuais (25.6%) (e.g. “*A escola está a começar a envolver-se mais na comunidade, mais ainda é baixo esse envolvimento*”, “*Deveria existir uma maior cooperação/dinamização em conjunto com outros organismos da comunidade...*”). Quanto às justificações correspondentes às classificações positivas (i.e. razoável e elevado), estas remetem, de igual forma (23.3%), para situações de articulação com o poder local (e.g. “*Comunicação com Autarquia (...) e empresas locais*”, “*O polivalente da escola é usado pela Câmara para eleições ...*” e “*Colaboração em projetos com a junta de freguesia*”) e de inadequação de resposta, esta situação é realçada pelas seguintes verbalizações: “*Há muita dificuldade em trazer os pais e encarregados de educação à escola...*” assim como “*Não há união entre os trabalhadores da comunidade escolar*” e “*Todas as atividade (...) levadas a cabo têm uma grande participação e envolvimento de todos*” (Cf. Quadro 3.17.).

Quadro 3.17.

Resultados obtidos para as percepções sobre o envolvimento comunitário.

Classificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Muito Baixo	1	2.3	
Baixo	15	34.9	
Razoável	15	34.9	
Elevado	10	23.3	
Ausência de Resposta	2	4.7	
Total	43	100	
Para n=43			
Justificações das respostas Muito Baixo; Baixo	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Verbalizações dos Sujeitos
Situações pontuais	11	25.6	“A escola está a começar a envolver-se mais na comunidade, mais ainda é baixo esse envolvimento”
Falta de adesão	3	7.0	“A comunidade escolar nem sempre participa nas iniciativas.”
Falta de divulgação	2	4.7	“Não me dou conta de que existam quaisquer iniciativas.”
Justificações das respostas Elevado; Razoável	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Verbalizações dos Sujeitos
Articulação com poder local	10	23.3	Comunicação com Autarquia (...) e empresas locais.”
Inadequação de resposta	10	23.3	“Há muita dificuldade em trazer os pais e encarregados de educação à escola ...”
Participação em projetos comunitários	3	7.0	“Fazem-se recolhas de roupa, mantimentos, livros para distribuir.”
Articulação com universidades e escolas	2	4.7	“Esta escola procura sempre envolver-se com outras instituições de ensino.”

Por fim, a última questão correspondente a esta parte do questionário administrado remete para o sistema de medidas disciplinares adotado pela escola. Na sua maioria, os participantes consideram-no “mau” (44.2%). Variando as justificações entre um sistema pouco eficaz, para as classificações de “mau” (44.2%). Claramente expressado nas verbalizações descritas no quadro, assim como nas que se apresentam a seguir “As regras deveriam ser mais rigorosas e exemplares. No entanto, devido ao meio sociocultural e para “suavizar” o ambiente temos de ser condescendentes em determinados casos. Acima de tudo temos de analisar caso a caso”, “Penso que se dramatizam situações pouco relevantes e se castigam situações mais graves de igual

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

modo” e “A ida para a sala de estudo não tem, na maior parte dos casos, sucesso. A atuação devia ser ao nível de tarefas práticas no espaço da escola”.

Por outro lado, para os sujeitos que classificam como “razoável”, “bom” e “muito bom”, é um sistema bom e com atuação imediata (39.5%). Tal como exemplificam as citações *“O sistema implementado tem vindo a ser efetivamente cumprido. Os alunos são sancionados em tempo real. Não há grandes demoras entre o erro e a sanção. É benéfico”* e *“Neste momento, há documentos estruturantes que regularizam a matéria disciplinar. Há medidas assertivas para casos mais complicados”*. Porém, tendo em consideração os dados descritos, é possível observar-se uma contradição, na medida em que, apesar de a maioria afirmar que existem alterações a ser efetuadas, existe também uma porção considerável da amostra que considera o sistema em execução eficaz. Neste sentido, esta discrepância carece de análise, sendo que será desenvolvida no final deste estudo pretendo atingir conclusões sobre este fenómeno (Cf. Quadro 3.18.).

Quadro 3.18.

Resultados obtidos para as perceções sobre o sistema de medidas disciplinares aplicado na escola.

Classificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Mau	19	44.2	
Razoável	11	25.6	
Bom	10	23.3	
Muito Bom	2	4.7	
Ausência de Resposta	1	2.3	
Total	43	100	
Para n=43			
Justificações da resposta Mau	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Verbalizações dos Sujeitos
Pouco eficaz	19	44.2	“...falta de aferição de critérios.” “...medidas muito benevolentes e falta de rigor”
Justificações das respostas Muito Bom; Bom; Razoável	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Verbalizações dos Sujeitos
Bom sistema/ atuação imediata	17	39.5	“O sistema implementado tem vindo a ser efetivamente cumprido. Os alunos são sancionados em tempo real. Não há grandes demoras entre o erro e a sanção. É benéfico.”
Melhorias ao longo dos anos	4	9.3	“As medidas disciplinares aplicadas este ano são mais adequadas do que em anos anteriores....”
Não sabe/Não responde	2	4.7	

O último grupo de questões do questionário administrado refere-se à informação recolhida relativamente às características/comportamento dos alunos da escola. À primeira questão, que pedia para caracterizar o comportamento dos alunos da escola de uma forma generalizada, os participantes atribuíram a classificação de “razoável” (51.2%). No que toca a justificações para classificações de “muito mau” e “mau”, 20.9% da amostra referiu que a manifestação de comportamentos desajustados acontecia, maioritariamente, em sala de aula e/ou recreio. Dizendo respeito a estas justificações, foram encontradas verbalizações como *“Têm dificuldades em separar o espaço de recreio do de sala de aula, dificuldades em manter um comportamento adequado em sala de aula”, “Os alunos têm falta de postura e respeitam pouco as regras sociais” e “Falta de respeito pelos assistentes operacionais”*.

No que se refere às justificações para as classificações de “razoável”, “bom” ou “muito bom”, os sujeitos referiram que os comportamentos desadequados apenas surgem em situações pontuais (67.4%). Relativamente a esta justificação seguem-se três expressões elucidativas, para além da presente no quadro, como sendo *“Não se verifica grande violência. A maior parte dos comportamentos inadequados surgem da falta de motivação para o estudo. São apenas perturbadores”, “Há um número não muito elevado de alunos com mau comportamento, com falta de regras de saber ser e estar, mas a maior parte é educada” e “Há uma dualidade de atitudes dos alunos, no entanto de forma geral, os alunos tem uma postura acertada dentro de sala de aula”* (Cf. Quadro 3.19.).

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

Quadro 3.19.

Resultados obtidos para as percepções sobre o comportamento geral dos alunos.

Classificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Muito Mau	1	2.3	
Mau	13	30.2	
Razoável	22	51.2	
Bom	6	14.4	
Muito Bom	1	2.3	
Total	43	100	
Para n=43			
Justificações das respostas Muito Mau; Mau	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Verbalizações dos Sujeitos
Incivildades em sala de aula/recreio	9	20.9	“Falta de regras de convivência (...) e falta de normas de sala de aula.”
Meio socioeconómico/cultural baixo	5	11.6	“Poucos exemplos familiares positivos devido ao meio sociocultural e económico.”
Justificações das respostas Muito Bom; Bom; Razoável	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Verbalizações dos Sujeitos
Casos pontuais de mau comportamento	29	67.4	“Uma boa percentagem de alunos tem um comportamento razoável ou mesmo bom. Uma minoria tem comportamentos graves.”

No que respeita ao absentismo escolar os sujeitos participantes do estudo consideraram que os alunos se inseriam num absentismo “baixo” (51.2%), seguindo-se o “considerável” (34.9%) (Cf. Quadro 3.20.).

Quadro 3.20.

Resultados obtidos para as percepções sobre o absentismo escolar.

Classificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Muito Baixo	2	4.7
Baixo	22	51.2
Considerável	15	34.9
Elevado	2	4.7
Muito Elevado	1	2.3
Ausência de Resposta	1	2.3
Total	43	100

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

No questionário administrado foi ainda pedido aos indivíduos que mencionassem alguns comportamentos problemáticos dos alunos. Neste sentido, é de referenciar que, parte da amostra apontou como problema o desrespeito generalizado pela escola, pelos estatutos e papéis escolares (34.9%) (e.g. *“Fumar em espaço escolar”, “Dentro de sala de aula, demasiada conversa, pouco respeito no cumprimento das ordens do professor. Alguma agressividade no relacionamento com os outros, sobretudo os mais novos”*). Porém, a categoria que obteve maior cotação remete para a “inadequação da resposta” (48.8%). Esta categoria surgiu da análise dos diferentes questionários e da constatação de que grande parte das respostas dadas não se integrava na categoria de comportamentos, como sendo os exemplos que se seguem: *“Dificuldades económicas e problemas familiares”, “Falta de acompanhamento por parte dos Encarregados de Educação”, “Falta de objetivos futuros”, “Interesses divergentes da escola” e “Exemplos vividos em casa ou no meio habitacional”*. Esta é uma questão que carece de análise, sendo que esta será levada a cabo na conclusão deste estudo.

Quadro 3.21.

Resultados obtidos para as perceções sobre quais os principais problemas de comportamento.

Para n=43			
Problemas de comportamento	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Verbalizações dos Sujeitos
Inadequação da resposta	21	48.8	“Dificuldades económicas e problemas familiares”
Desrespeito generalizado (e.g. estatutos, papéis)	15	34.9	“Fumar em espaço escolar.”
Desrespeito entre pares	7	16.3	“Não saber estar com o outro em comunidade (...).”
Desrespeito para com figuras de autoridade	7	16.3	“... pouco respeito no cumprimento de ordens dadas pelo professor.”
Recurso à violência	4	9.3	“Agressões físicas, normalmente com outros alunos.”

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

Relativamente às incivildades classificadas como as mais frequentemente observadas, os sujeitos indicaram a perturbação do funcionamento escolar (76.7%) seguido pelo dispersar/deitar lixo para o chão (60.5%) (Cf. Quadro 3.22.).

Quadro 3.22.

Resultados obtidos para as perceções sobre as incivildades praticadas pelos alunos na escola.

Incivildades	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Perturbar o funcionamento escolar	33	76.7	Para n=43
Dispersar/deitar lixo para o chão	26	60.5	
Destruir/danificar equipamentos	23	53.5	
Linguagem imprópria	7	16.3	
Desrespeito para com o outro	7	16.3	
Uso de telemóvel em sala de aula	1	2.3	

Por fim, a recolha de informação sobre o comportamento dos alunos questionou os sujeitos sobre um possível agravamento do mesmo num período de 5 anos. Os participantes do estudo, na sua maioria, consideraram que existiu um agravamento (53.5%), porém à semelhança de questões anteriores, a discrepância entre os valores não se revelou significativa. Como justificação para este agravamento os sujeitos apontaram como grandes contribuidores razões de cariz familiar (27.9%) (e.g. “*Maior dificuldade no exercício da paternidade*”, “*Falta de tempo dos pais para acompanhar os educandos*”, “*Pais muito permissivos...*”) assim como a desacreditação da escola (18.6%) (e.g. “*A figura do professor foi desacreditada (já não respeitam a imagem do professor)*”, “*Falta de consciência da importância do saber*”, “*Desvalorização da escola como local de formação do ser, desvalorização da importância do conhecimento*”) (Cf. Quadro 3.23.).

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

Quadro 3.23.

Resultados obtidos para as percepções sobre o agravamento do comportamento dos alunos nos últimos 5 anos.

Classificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Sim	23	53.5	
Não	20	46.5	
Total	43	100	
Para n=43			
Justificações	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Verbalizações dos Sujeitos
Razões familiares	12	27.9	“Maior dificuldade no exercício da paternidade.”
Desacreditação da escola	8	18.6	“A figura do professor foi desacreditada (já não respeitam a imagem do professor).”
Razões individuais (e.g. falta de objetivos futuros)	7	16.3	“Falta de interesse pela escola.”
Problemas socioeconómicos	6	14.0	“Condições sociais cada vez mais precárias.”

Como referido inicialmente, de seguida apresentam-se os resultados obtidos para as sugestões dos participantes. Em cada grupo de questões específico, os sujeitos foram questionados sobre quais as alterações que poderiam ser feitas no âmbito de cada temática. No que se refere às condições da escola, os participantes referiram de forma significativa que a escola e o meio envolvente estavam carentes de remodelações físicas (69.8%) (e.g. “*Transferir ou fiscalizar o tipo de estabelecimentos que rodeiam a escola*”, “*Equipar melhor as salas de aula- cadeiras, quadros etc.*”). Da mesma forma que mencionaram com igual percentagem a necessidade de criar espaços de lazer e/ou desporto para os jovens (e.g. “*Ter um espaço de convívio (polivalente)*” e “*Rentabilizar mais os espaços com atividades atrativas para os alunos*”) e de aumentar o número de auxiliares presentes em diferentes momentos da atividade escolar (23.3%). Como exemplifica a citação que se segue “*Aumento do número de auxiliares de ação educativa*” (Cf. Quadro 3.24.).

Quadro 3.24.

Resultados obtidos para as percepções sobre melhorias físicas importantes para escola.

Melhorias físicas	Para n=43		Verbalizações dos sujeitos
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Remodações escola/envolvente	30	69.8	“Transferir ou fiscalizar o tipo de estabelecimentos que rodeiam a escola.”
Criação de espaços de lazer/ desporto	10	23.3	“Criação de um espaço de convívio (polivalente).”
Aumento do número de auxiliares	10	23.3	“Aumento do número de auxiliares de ação educativa.”
Alteração de regras de funcionamento e/ou disciplinares	7	16.3	“Aulas de 50 minutos (...) salas específicas de cada disciplina com materiais apelativos.”
Redução do número de alunos	4	9.3	“Menos alunos pro turma ...”
Mudança de atuação dos integrantes da escola	3	7.0	“Mecanismos de colaboração entre as diferentes hierarquias”
Não sabe/ Não responde	5	11.6	

No que se refere às melhorias que poderiam ser implementadas no sistema disciplinar, os sujeitos apresentam uma preferência por um regime disciplinar mais punitivo (58.1%). A sugestão referida é justificada através das seguintes citações “Aumentar as medidas de trabalho comunitário na escola”, “Contratação de uma empresa privada de segurança”, “Criação de quarto escuro/solitária”, “Comunicar pelas turmas as medidas disciplinares aplicadas aos alunos” e “Sugerir aos Encarregados de Educação uma caução por situações de indisciplina dos seus educandos...”. Foi igualmente referido pelos sujeitos a necessidade de implementação de formação/alteração de comportamentos no corpo docente, funcionários, encarregados de educação e alunos (48.8%). Tendo sido esta sugestão revelada através de expressões como “Maior responsabilização dos Encarregados de Educação”, “Constituição de um corpo docente dominador dos alunos”, “Formação cívica para todos os níveis de ensino” e “Mais formação para alguns professores”. Revela-se ainda importante referenciar a presença de verbalizações respeitantes à categoria “criação cuidada de turmas” como “Criação de uma turma com os “alunos” problemáticos (Ministério não autoriza- discriminação)” ou até a afirmação presente no quadro “Elaboração de turmas de nível” (Cf. Quadro 3.25.).

Quadro 3.25.

Resultados obtidos para as percepções sobre melhorias no sistema disciplinar.

Para n=43			
Melhorias sistema disciplinar	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Verbalizações dos sujeitos
Regime disciplinar mais punitivo	25	58.1	“Aumentar as medidas de trabalho comunitário na escola.”
Formação/ alteração de comportamentos	21	48.8	“Maior responsabilização dos Encarregados de Educação.”
Inclusão de uma equipa multidisciplinar	10	23.3	“Existência de Psicólogo e Assistente Social.”
Menos alunos por turma	4	9.3	“Reduzir o número de alunos por turma.”
Criação cuidada de turmas	3	7.0	“Elaboração de turmas de nível.”
Alterações físicas na escola	1	2.3	“Sala (polivalente) equipado de forma adequada para os alunos.”
Não sabe/ Não responde	4	9.3	

Por fim, as medidas que foram sugeridas relativamente ao combate ou prevenção dos comportamentos menos adequados, remetem substancialmente para, mais uma vez, a formação/alteração de comportamentos por parte de todos os intervenientes no contexto escolar (46.5%). Podendo esta sugestão ser comprovada pelas citações “*Ações de formação para pais que se demitem do seu papel*”, “*Educar e formar os pais*” e “*Persistir em atividades letivas e não letivas que conduzam à aprendizagem dos comportamentos adequados*”. Assim como, um regime disciplinar mais punitivo (41.9%) (e.g. “*Castigos disciplinares mais severos*”, “*Penalização direta nos subsídios pelo comportamento dos jovens*” e “*Mais trabalho comunitário na escola*”). À semelhança dos resultados apresentados anteriormente, nesta questão também surgiram verbalizações como “*...criação de turmas com as mesmas características e ambições*” (Cf. Quadro 3.26).

Quadro 3.26.

Resultados obtidos para as percepções sobre medidas que poderiam combater/prevenir os comportamentos menos adequados.

Para n=43			
Sugestões para combate a comportamentos desadequados	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Verbalizações dos sujeitos
Formação/ alteração de comportamentos	20	46.5	“Terem aulas de civismo.”
Regime disciplinar mais punitivo	18	41.9	“Castigos disciplinares mais severos.”
Implementação de programas multidisciplinares	13	30.2	“Apoio sistemático através de equipas multidisciplinares para alunos mais problemáticos.”
Assunção do papel de pais	10	23.3	“Incrementar a participação dos encarregados de educação.”
Alterações curriculares	6	14.0	“Ajuste dos conteúdos programáticos aos interesses dos alunos”
Redução de número de alunos por turma/ turmas de nível	4	9.3	“Turmas mais pequenas, criação de turmas com as mesmas características e ambições.”
Criação de espaços de lazer/desporto para alunos	2	4.7	“Oferta de espaços apelativos para os alunos.”
Não sabe/ Não responde	2	4.7	

Finalizada a apresentação dos resultados obtidos através do questionário, é fundamental apresentar as observações feitas aos espaços físicos da escola e do seu envolvente. Esta necessidade de análise destes resultados será depois debatida no ponto referente à discussão, à luz do enquadramento teórico, à semelhança dos resultados até aqui apresentados.

De acordo com a análise geral dos registos de observações feitas na escola e suas imediações, pode afirmar-se que se encontraram diversos elementos favorecedores da manifestação de conduta antissocial e, note-se, até da exteriorização de comportamentos delituosos, como se referiu no enquadramento teórico deste trabalho. Efetivamente, vários elementos referentes aos espaços e à respetiva apresentação/distribuição revelaram, em diferentes graus, características internacionalmente classificadas como tendo relação com as ações antissociais e até mesmo criminosas (Cf. Quadro 3.27).

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

Quadro 3.27.

Resultados obtidos a partir da observação dos espaços interiores da escola.

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

Tendo então como ponto de referência o quadro 3.27, poder-se-á mencionar a presença de elementos que potenciam o comportamento antissocial e que carecem de intervenção. Dentro destes elementos é de referir a existência de escadarias interiores e exteriores com vãos de reduzida visibilidade, a existência de paredes, muros ou tapumes visualmente impermeáveis, assim como a presença de espaços sem vigilância humana nem baseada em dispositivos. É ainda importante mencionar que alguns aspetos que foram observados com menor intensidade, porém igualmente importantes para a compreensão da manifestação de comportamentos antissociais, remetem para a existência de locais, interiores e exteriores, com visibilidade reduzida (através da observação de barreiras opacas e vegetação abundante, respetivamente).

Revelou-se igualmente importante proceder à observação dos espaços circundantes à escola. Neste sentido, no quadro 3.28 é possível compreender que, de uma forma geral, existem questões que influenciam de forma negativa e positiva o comportamento dos usuários do estabelecimento de ensino em análise nesta investigação.

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

Quadro 3.28.

Resultados obtidos a partir da observação dos espaços exteriores da escola.

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

Assim sendo, e tendo em consideração as observações registadas, poder-se-á referir a presença de fatores que serão potenciadores (ou, pelo menos, facilitadores) de comportamento antissocial. Entre tais fatores, destaque para a falta de vigilância, quer por pessoas, quer por dispositivos a esse fim destinados. A observação apontou para a existência de espaços pouco movimentados que permitem atos sem qualquer testemunha (i.e. não existe nestes locais controlo social formal) e locais de visibilidade reduzida, sobretudo pela vegetação abundante e descontrolada. Ao analisar os dados recolhidos, é possível compreender que, no que remete aos locais de elevado risco, existem alguns elementos que deverão ser realçados. Entre esses, refiram-se a presença

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

de terrenos abandonados e com vegetação sem controlo, assim como o registo de áreas ou arruamentos sem vigilância formal e/ou informal. Porém, nesta mesma secção, a inexistência de determinados elementos verifica-se como uma mais-valia para o espaço escolar. Neste sentido, pode-se referir a não existência de becos sem saída e de casas abandonadas. Por fim, é igualmente importante ressaltar que a escola se insere numa zona mista, sendo este um dos fatores que desperta maior preocupação aquando da análise destas questões (Cf. Quadro 3.28).

Uma vez apresentados sumariamente os resultados, impõe-se a sua discussão, sempre perspectivada nos focos centrais do enquadramento teórico deste trabalho.

3.6. Discussão

Na sequência da apresentação e da análise dos resultados, e tal como foi à pouco referido, proceder-se-á à discussão e à interpretação dos mesmos, através da comparação do obtido neste estudo e do encontrado na literatura.

De uma forma geral, foi possível compreender que diversos fatores necessitam de intervenção, por forma a trazer melhorias em diferentes campos de atuação da escola em análise neste estudo. Relativamente aos resultados obtidos, os profissionais de ensino referiram que os acessos e a área envolvente à escola se apresentam razoáveis (39.5%). Uma parte da amostra considerou que a escola estava localizada num espaço com bons acessos e os serviços fundamentais acessíveis, sendo que não se apresentam grandes preocupações quanto ao envolvente (e.g. movimentação, população). Ora, tendo em consideração a literatura, pode dizer-se que os elementos apontados por aqueles inquiridos são bons indicadores para as escolas, já que, de acordo com autores como Abramovay e Rua (2002), as escolas que se situem em locais com um índice elevado de presença de elementos negativos, como gangues ou tráfico de drogas, e pouco movimento, poderão afetar física e psicologicamente os utilizadores desse espaço. Isso revela-se tanto mais grave, quando estamos a falar de escolas. Também autores como Berliner (2010) e Tanner (2008) referem que a presença de condições adversas no meio envolvente, relativamente ao local de atuação do jovem, se apresenta como uma desvantagem para o seu desenvolvimento, da mesma forma que influencia o comportamento de todos os usuários desses mesmos locais.

Apesar da percentagem elevada de considerações positivas relativamente ao meio envolvente, um número também significativo de sujeitos manifestou uma opinião contrária. Na amostra de inquiridos 14.0% referiu, no que respeita a esta questão, a falta

de melhores acessos e transportes deficitários, da mesma forma que foi também referenciada a questão do isolamento da escola (16.3%). Boarnet e colaboradores (2005) concluíram que a atuação sobre os acessos à escola é vantajosa tanto para os alunos como para os profissionais. Este tipo de modificações ao nível do *design* originam um aumento da vigilância assim como sentimento de segurança pela população, que se irá dispor a utilizar com mais frequência e de formas mais variadas os acessos assim que melhorados (Pabayo & Gauvin, 2008). A presença de elementos que originam consequências negativas no desenvolvimento do jovem, como é o caso do envolvente das escolas, acaba por se tornar ainda mais importante, já que estamos a referir uma instância de socialização.

Dentro da mesma linha raciocínio, os participantes do estudo consideraram ainda que, nas imediações da escola, não existiam estabelecimentos perturbadores do desempenho dos alunos (55.8%). Este resultado apresenta-se como um ponto forte, tendo em consideração que diferentes estudos têm comprovado que a presença de estabelecimentos, perto das escolas, que promovam o desenvolvimento de comportamentos desviantes (e.g. estabelecimentos que vendam tabaco, álcool, etc.), aumenta a manifestação de tais comportamentos, assim como desempenha um papel importante na modificação das crenças dos jovens relativamente ao que é um comportamento normativo e aceitável pela sociedade (Adams et al., 2013). Não obstante os resultados que acabaram de ser discutidos, a verdade é que cerca de 44.2% da amostra, uma frequência ainda muito significativa, revelou uma perceção diferente, apontando a presença de estabelecimentos perturbadores nas imediações da escola. Ora, este número de participantes com esta opinião não é desprezável e, de acordo com a literatura (Herrenkohl et al., 2000), tais elementos acabam por ter impacte negativo nos comportamentos como, aliás, foi já antes mencionado (Abramovay & Rua, 2002).

Considerando ainda o meio envolvente e os seus integrantes, no que respeita ao estabelecimento de relações com a comunidade, os resultados remetem para a necessidade de melhorias. Geralmente, o ensino apresenta-se desconectado do dia-a-dia da comunidade, existindo uma recorrente falta de contacto entre a escola e a comunidade em geral (e.g. Bouillion & Gomez, 2001). Esta temática foi abordada em duas questões no questionário administrado. Uma questão associada com atividades que fossem desenvolvidas em parceria com instituições da comunidade e outra questão que abordava este tema de forma mais generalizada. Ambas as questões foram classificadas negativamente, levantando diversas justificações para este fenómeno. Considerando que

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

uma das questões revelou dados contraditórios e a outra apresentou justificações maioritariamente referentes à necessidade de melhoria neste campo, poder-se-á concluir que a escola analisada carece de intervenção nesta área, a fim de desenvolver um contacto contínuo, positivo e regular, não só com instituições, mas também com a comunidade que a rodeia e a respetiva população.

A propósito destas questões, do maior ou menor enquadramento comunitário dos estabelecimentos de ensino, é de recordar autores como Jehl e colaboradores (2001) que tentaram compreender quais os entraves ao estabelecimento de comunicação entre a escola e a comunidade. Por vezes, a comunidade tenta trabalhar com a escola porém esta, quando sobrecarregada com os encargos do ensino, acaba por não conseguir ser recetiva à ajuda disponibilizada. Por outro lado, a comunidade poderá também não compreender totalmente o sistema que está a tentar modificar, dificultando a comunicação. Torna-se então imperativo desenvolver uma comunicação entre ambos os sistemas, a fim de produzir resultados positivos e que sejam uma mais-valia tanto para estudantes como para a comunidade. É de salientar que autores que analisam estas questões do foro comunitário (e.g. Jehl et al., 2001; Souto-Manning, 2010) enfatizam que o estabelecimento de hábitos de trabalho a favor da comunidade é produtivo não só para o jovem, mas também para a própria comunidade, sendo igualmente apontado pela literatura (Dotterer et al., 2007) que este hábito apoia um desenvolvimento mais positivo e normativo do jovem.

Parece pertinente destacar que a questão referente à participação/envolvimento dos pais e/ou encarregados de educação na vida escolar, constituiu uma das que mais preocupação despertou entre os profissionais inquiridos. Estes últimos consideraram que, neste parâmetro, existem vários aspetos a melhorar. Referiram que o não envolvimento reflete desmotivação, desinteresse ou mesmo falta de tempo (74.4%), um interesse apenas pela avaliação dos educandos (9.3%), assim como um meio socioeconómico baixo (4.7%) como razão subjacente àquela atitude. De uma forma geral, os estudos desenvolvidos (e.g. Gaetano, 2007; Herrenkohl et al., 2000) sobre esta temática confirmam que se apresentam diferentes entraves à participação dos encarregados de educação, da mesma forma que os dados encontrados neste estudo. A literatura referencia abundantemente o impacte que este fator tem no desenvolvimento do jovem (tanto pessoal como académico) (Sacker et al., 2002), salientando a sua característica de fator protetor (Resnick et al., 1997).

Diferentes investigações (e.g. Hoover-Dempsey et al., 2005) apontam ainda outras justificativas, como por exemplo, a falta de compreensão por parte dos pais das potencialidades do seu papel para o desenvolvimento dos seus filhos. Por vezes, esta falta de compreensão provém de uma falha de comunicação entre os diferentes órgãos (i.e. escola e família). Ao estender convites aos pais, para além das áreas normativas (i.e. reuniões de avaliação), no âmbito, por exemplo, da colaboração em processos de tomada de decisão em fases importantes no processo formativo dos alunos e de estabelecimento de parcerias com a comunidade, poder-se-á verificar uma melhoria na participação dos pais e no sentimento de pertença dos mesmos à escola, assim como no desenvolvimento dos alunos (Gaetano, 2007; Resnick et al., 1997).

Ao serem questionados relativamente ao tipo de melhorias que poderiam ser implementadas, a fim de prevenir ou combater os comportamentos desviantes, alguns profissionais inquiridos neste estudo remetem para a necessidade de modificar o papel que os pais desempenham na vida escolar dos jovens (23.3%). Neste sentido, e indo ao encontro da literatura, compreende-se que o desenvolvimento de participações ativas e, acima de tudo, positivas por parte dos pais poderá trazer ao jovem um maior sucesso ao nível académico, assim como um desenvolvimento mais completo ao nível psicossocial. A adaptação dos conteúdos das diferentes atividades propostas aos interesses dos encarregados de educação poder-se-á revelar uma vantagem no que concerne à motivação dos mesmos (Sacker et al., 2002).

Remetendo agora para manifestação de comportamentos desviantes, no que respeita ao sistema de medidas disciplinares aplicadas, os sujeitos consideraram que este é mau, afirmando que existem questões que necessitam de ser alteradas. Parte da amostra (39.5%) referiu que existe uma atuação imediata em situações necessárias, por outro lado, existe, na opinião de uma parte dos inquiridos (44.2%), uma desadequação do sistema em vigor. No entender dos profissionais de ensino, existe falta de severidade quando se lida com jovens que quebram as regras. Porém, a literatura a esse respeito contradiz a opinião dos sujeitos deste estudo. De salientar autores como Elliot e colaboradores (1998) que referem que a forma menos eficaz de lidar com a indisciplina é a punição severa, sugerindo que existem métodos que se apresentam mais adequados e com resultados mais positivos e prolongados, como por exemplo, o treino de competências. Com o aumento do comportamento desafiador por parte dos jovens, tem existido um maior enfoque na severidade da punição aplicada e pouco investimento na prevenção ou, até mesmo, no treino de competências desses jovens. Alternativas viáveis

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

à utilização de punições severas são formações em estratégias de *coping* não violentas e no campo do desenvolvimento de competências importantes para a idade adulta, assim como a inserção em atividades prossociais.

Outro tema latente na aplicação das medidas disciplinares remete para a falta de regulamentação dos comportamentos desviantes, aumentando de certa forma o sentimento de falta de severidade no sistema em vigor. Tendo sido esta uma questão realçada em diferentes verbalizações já referidas anteriormente, pode afirmar-se que será importante desenvolver esforços neste sentido. Enquanto psicólogos, urge prestar apoio aos professores através da substituição de medidas punitivas por medidas de gestão proactiva (e.g. estabelecimento de regras e expectativas por parte dos alunos e dos professores desde o início do ano letivo, uso de reforço positivo individual e de grupo, envolver os alunos no estabelecimento das regras), aumentando o sentimento de pertença dos jovens e o sentimento de “severidade” que os professores tanto buscam quando aplicam as medidas impostas pelo regulamento (Mitchell & Bradshaw, 2013). Através destes dois exemplos anteriores estabelecem-se parcerias multidisciplinares. Tendo sido um parâmetro mencionado pelos inquiridos como possível solução para combate ou prevenção aos comportamentos desviantes (30.2%) assim como para alterações ao nível do sistema de medidas aplicado na escola (23.3%).

No que se refere à caracterização dos comportamentos dos alunos, foram colocadas aos sujeitos diversas questões. De uma forma geral, o comportamento foi caracterizado como razoável (51.2%). No entanto, a verdade é que um número considerável de inquiridos apontou condutas menos adequadas, como a prática de algumas incivildades dentro e fora da sala de aula. É ainda de salientar que, em um número não desprezável de inquiridos, se verificou a associação entre as condutas inadequadas e o nível socioeconómico e cultural dos pais dos alunos. Estes dados podem e devem levar a uma reflexão que fará todo o sentido. Autores como Gallo e Williams (2005) referem que a presença de características socioeconómicas e culturais desvantajosas, como sejam falta de perspectivas laborais, degradação física do meio envolvente, comunidades sem atividades de ocupação de tempos livres, poderão originar associação por parte do jovem a pares desviantes, levando este a comportar-se, até por vezes, de forma delituosa.

No que se refere aos resultados que apontaram a prática de incivildades e de outras condutas que, por vezes, se revelam mesmo delituosas, entram em concordância com estudos anteriormente realizados. A presença de fatores de risco, como os referidos

pelos participantes do presente estudo, representa um intensificar da probabilidade de desenvolvimento de comportamentos desviantes (Kraemer et al., 1997). Compreendendo-se ainda que este tipo de comportamentos, quando manifestados no ambiente escolar, implicam um desempenho académico mais baixo assim como o comprometimento do desenvolvimento das capacidades do jovem (Abrantes, 2003). É de extrema importância salientar de igual forma que quanto mais desorganizado for o espaço, sendo este um fator já mencionado anteriormente (e.g. Herrenkohl et al., 2000), e quanto maior for a presença de condutas desviantes, mais desafiante será o desenvolvimento do indivíduo, assim como maior será a probabilidade de o mesmo se envolver em condutas igualmente inadequadas (Schneider et al., 2000).

Quando inquiridos sobre quais os principais problemas de comportamento manifestados pelos alunos, apesar do elevado número de respostas que se revelou inadequada para a questão (48.8%), e em que houve claramente uma dificuldade em identificar comportamentos, que eram confundidos com as suas possíveis causas, uma parte da amostra remeteu para uma falta de compreensão por parte dos alunos a respeito do seu papel, assim como dos estatutos dos diferentes integrantes da escola (34.9%). Um fator que contribui para a manifestação de comportamentos ajustados ao contexto escolar remete para a compreensão das normas e regras gerais do estabelecimento de ensino. A compreensão e o cumprimento das mesmas diminuem a probabilidade de manifestação de comportamentos desajustados, assim como a associação a pares desviantes (Wang & Dishion, 2011). Bibou-Nakou e colaboradores (2000) referem ainda que os comportamentos de desrespeito pelas normas e regras impostas por figuras de autoridade (e.g. tarefas em sala de aula) são os mais reportados pelos professores, entrando em concordância com os resultados do presente estudo.

Considerando que o questionamento da autoridade dos profissionais de ensino por parte dos alunos poderá causar incómodos em contexto escolar (Abramovay & Rua, 2002), por vezes, como forma de resposta, os profissionais tendem a utilizar técnicas mais agressivas de disciplina (Lewis et al., 2005), o que poderá trazer, como já referido anteriormente, algumas lacunas tanto no desenvolvimento como na aprendizagem do jovem (recordem-se autores como Miller et al., 2000; Sugai & Horner, 2006).

Outro parâmetro referente aos comportamentos desviantes que carece de análise remete para as incivildades em contexto escolar. Os profissionais referiram, neste estudo, que a perturbação do funcionamento das aulas (76.7%) é aquela que se apresenta como mais prevalente. Estes resultados são concordantes com um estudo de

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

Abramovay e Rua (2002). Outras investigações (e.g. Garcia, 2006) apresentam ainda a prevalência de outros comportamentos, alguns igualmente presentes neste estudo, em menor percentagem, como o uso de linguagem imprópria e ofensas verbais para com os pares.

Remetendo para a revisão de literatura efetuada, grande parte das incivildades apresentadas neste estudo são caracterizadas de acordo com o sistema de categorização de Feldman (2001) como “perturbadoras em sala de aula”. As incivildades são consideradas por diferentes autores (Feldman, 2001; Boice, 1996) como manifestações que devem ser intervencionadas de forma imediata, a fim de evitar que estas se tornem hábitos e que, mais tarde, se transformem em condutas desviantes nos diferentes ambientes do contexto escolar.

É ainda relevante fazer referência ao facto de todos estes comportamentos desviantes da norma descritos neste estudo serem atribuídos, pelos inquiridos, maioritariamente à descreditação dos valores da escola e também a razões familiares. A literatura vem demonstrar algum apoio a estas afirmações, pelo que as razões prevalentes remetem para a falta de assunção de responsabilidades no ambiente familiar, deslocando toda a responsabilização para o ambiente escolar e para os integrantes do mesmo (i.e. professores, alunos e funcionários) (Bibou-Nakou et al., 2000). Como já referido anteriormente, existe uma necessidade elevada no desenvolvimento da compreensão dos diferentes encarregados de educação relativamente ao seu envolvimento e as mais-valias que representam para os jovens (e.g. Gaetano, 2007; Sacker et al., 2002). Porém, é também importante modificar crenças e opiniões na medida em que o percurso (tanto académico como pessoal) do jovem passa pela escola, assim como pela qualidade do ambiente e interação familiar (Bibou-Nakou et al., 2000; Resnick et al., 1997).

No entanto, existem ainda estudos que reportam a responsabilização do desenvolvimento de comportamentos desviantes para fatores divergentes dos apresentados neste estudo. Questões como o relacionamento com os profissionais de ensino, o ambiente em que a aprendizagem se desenrola e a segurança sentida no meio escolar, influenciam o comportamento dos jovens e dos usuários da instituição escolar (Johnson et al., 2012).

Por fim, no que se refere aos comportamentos desviantes, este estudo revelou que, de acordo com alguns dos profissionais (51.2%) do estabelecimento de ensino analisado, o absentismo escolar não é significativo. Sendo este dado positivo para esta instituição, pelo que a presença de uma percentagem elevada de absentismo escolar

poderá refletir uma taxa elevada de insucesso escolar, falta de conexão com a escola e com os seus integrantes e manifestação de condutas desviantes. Podendo, posteriormente, levar a uma taxa de abandono escolar elevada (Kearney, 2008; Tramontina et al., 2001).

Segundo a literatura, o absentismo escolar elevado poderá ser revelador da presença de comportamentos de vitimação, tanto por parte dos colegas como dos professores (Dake et al., 2003). Quando considerada esta causa para o absentismo, e analisando em simultâneo com os resultados encontrados relativamente ao comportamento dos alunos, estes são consistentes. Isto é, a caracterização do comportamento dos alunos como normativo poderá estar relacionado com o baixo absentismo escolar, no sentido em que os inquiridos não percecionam níveis de vitimação elevados, o que, posteriormente, poderá afetar o nível de absentismo. Porém, quando analisados os dados obtidos pela grelha de observação, esta consideração poder-se-á alterar, sendo estes dados discutidos mais à frente.

Ora, o que se verificou nesta amostra é que alguns profissionais apontaram soluções para os problemas comportamentais que passam por formação/alteração de comportamentos dos diferentes integrantes do contexto escolar. No decorrer da recolha de dados os sujeitos referiram que por vezes existem situações com as quais são confrontados e não se sentem capazes de lidar. Portanto, relataram uma necessidade latente de, neste grupo de profissionais, se desenvolverem iniciativas que atuem na reconstrução de crenças, tanto sobre os comportamentos manifestados pelos jovens assim como sobre as suas capacidades de resolução de conflitos. A atuação a este nível revela-se um marco importante para o desenvolvimento dos jovens e dos profissionais de ensino, no ponto de vista de Bibou-Nakou e colaboradores (2000).

À parte de sugestões dadas pelos sujeitos já referenciadas anteriormente que poderiam alterar os comportamentos dos alunos, foram ainda referidas outras que merecem ser destacadas, apesar de se apresentarem em menor percentagem. Como é o caso de alterações curriculares. Foi verbalizado pelos sujeitos que um ensino mais prático traria melhorias tanto no comportamento como no aproveitamento. Estudos têm referenciado que a utilização de métodos pouco comuns, como por exemplo o uso de bandas desenhadas para aprender a ler, ajudam a desenvolver a motivação do jovem de forma mais intensa (Gavigan & Tomasevich, 2011). Da mesma forma que estratégias inovadoras e diferentes do comum, provocam no jovem sentimentos de pertença e de que os seus interesses são tidos em consideração no contexto escolar.

Também a criação de turmas de nível foi muito referenciada. Com esta sugestão os inquiridos pretendiam que fosse alterado o processo de elaboração de turmas, perspetivando originar turmas mais pequenas assim como com menos alunos com historial de comportamento desviante. Diferentes autores (e.g. Finn et al., 2003) referem que o tamanho e tipo de alunos na turma influenciam o comportamento e o aproveitamento de forma drástica. Baseando-se em teorias sociológicas e psicológicas, existem autores (e.g. Stasz & Stecher, 2002) que afirmam que o comportamento do ser humano é manifestamente mais analisado e criticado quando em grupos pequenos. Desta forma, a presença de turmas mais pequenas permitiria aos professores desenvolver uma atuação ao nível disciplinar mais completa e eficaz. Ponderando as interações desenvolvidas em contexto de sala de aula, em turmas menores existe a necessidade de maior interação assim como de mais atenção e comprometimento da parte do jovem para participar ativamente na aula. Desta forma, existiria uma alteração no que respeita ao comportamento manifestado pelos alunos, podendo mesmo haver uma diminuição dos relatos de comportamentos desviantes, descartando assim a necessidade de atender ao historial comportamental de um hoje aquando da sua colocação numa turma.

Por fim, a criação de espaços de lazer foi referenciada como uma vantagem tanto para alunos como para profissionais. Esta sugestão, referente mais especificamente à criação de um polivalente, poderá ser uma mais-valia se tiver em consideração diferentes aspetos. Se for desenvolvido um espaço convidativo, aberto, bem iluminado, favorável à partilha de informação e ideias, aumentará a capacidade de desenvolvimento dos alunos, assim como o sentimento de pertença à escola pelos seus integrantes (Cochran et al., 1984).

Analisando agora os resultados encontrados através da grelha de observação, é possível concluir que existem elementos espaciais problemáticos. Neste sentido, as áreas que na escola observada revelaram maior preocupação remetem para espaços (interiores e exteriores) em que existe pouca ou nenhuma vigilância, por impossibilidade arquitetónica ou outros aspetos inerentes à escola. Estes resultados revelam-se preocupantes pelo que a existência de locais em que não se verifica a presença de figuras de autoridade intensifica o sentimento de insegurança, assim como aumenta a probabilidade de comportamento desviante por parte dos usuários destes locais (Schneider et al., 2000; Astor, 1999). Estas observações vêm levantar preocupações relativamente aos dados recolhidos pelo questionário no que se refere aos

comportamentos desviantes. Comparando ambos os dados (i.e. provenientes do questionário e da grelha) é possível perceber que existe uma desconexão, pois através dos dados do questionário o cenário descrito revela uma escola com poucos incidentes. Porém, quando analisadas as questões arquitetónicas existem elementos que poderão estar a influenciar de forma negativa o comportamento dos jovens. Tendo em consideração que grande parte dos dados recolhidos pela observação remetem para uma grande falha na vigilância, a desconexão entre os resultados de ambos os instrumentos, poderá ser compreendida pela falta de conhecimento das situações de comportamento desviante. No sentido de melhorar a vigilância e, conseqüentemente diminuir o comportamento desviante e a vitimação, dever-se-á apostar na supervisão (Marques, 2001). Neste sentido, Schneider e colaboradores (2000) referem diferentes medidas. Por exemplo, a finalização das aulas em horários diferentes para as diferentes turmas da escola, desimpedindo assim os corredores e melhorando a supervisão.

Por vezes, a organização e a estrutura da escola apresentam-se opostas a um desenvolvimento positivo do jovem (Alspaugh, 1998). A falta de controlo social informal e formal apresenta-se como um fator de risco no desenvolvimento de condutas antissociais, sendo este um fator latente na escola analisada neste estudo. Diversas investigações referem que a presença de indicadores físicos de controlo social, tanto informal como formal, diminuem a crença de que a violência é aceitável e de que poderá passar impune (Smith et al., 2000; Wilcox et al., 2006). Remete-se assim para necessidade de desenvolver esforços para produzir resultados nesta frente.

Um elemento que se apresenta como crucial na análise do espaço envolvente prende-se com a zona de inserção da escola. Neste caso, a escola insere-se no que é considerada uma zona mista. Este tipo de zona, por norma, é composta por diferentes formas de interação, como por exemplo, comércio e residencial. Ora, como foi anteriormente apontado, houve uma percentagem significativa de participantes que revelaram a presença de estabelecimentos perturbadores e com impacte negativo sobre as condutas dos alunos. Assim, esta observação parece estar a corroborar a opinião destes participantes. Recorde-se, a este propósito, que a literatura (Strucky & Ottensman, 2009) tem revelado que quanto maior é a diversidade do meio envolvente da escola, maior será a probabilidade de ocorrência de comportamentos desviantes da norma. Neste sentido, é importante compreender que a presença em simultâneo de comércio e habitações eleva o risco de ocorrência de crime. Por outro lado, é sempre

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

necessário e vantajoso quando analisadas estas questões ter em consideração o meio socioeconómico em que os instituições analisadas se inserem.

À parte da presença de diversas características arquitetónicas que influenciam negativamente o comportamento, foi também registada a ausência de diferentes elementos que, pela sua natureza, se apresenta como uma vantagem. Assim, a ausência de becos sem saída, de túneis, de casas abandonadas, de fraca iluminação de caminhos pedonais e de incivildades conducentes a degradação revelam-se como pontos fortes no envolvente da escola. Recorrendo à literatura existente, é possível compreender que a existência de incivildades físicas aumentam os índices de medo assim como diminuem o sentimento de segurança (Taylor, 1995; Whitley & Prince, 2005). Estes sentimentos são ainda exacerbados através da existência de um elevado número de usuários desse local que recorram ao aluguer de uma habitação ou até mesmo pela presença de casas abandonadas (Taylor, 1996).

A alteração das condições (quer estruturais quer funcionais) da escola poderá trazer resultados a diversos níveis, como já referido anteriormente. Especialmente, quando os alunos sentem que as suas necessidades e individualidades são respeitadas e tidas em consideração. Este tipo de atuação origina mais respeito e cooperação por parte dos jovens para com os profissionais de ensino (Hebbert, 1998). Assim, é chegado o momento de apresentar as conclusões deste trabalho, tendo em conta o que acaba de ser exposto.

Conclusão

No início deste estudo foram colocadas algumas questões às quais urge responder, pelo que passam a ser recordadas:

- i) Quais as perceções dos profissionais do ensino, relativamente ao meio escolar que integram?
- ii) Quais as características físicas do envolvente escolar que têm impacte no funcionamento da escola?
- iii) Quais as características físicas da própria escola que têm impacte no seu funcionamento?
- iv) Haverá, no próprio funcionamento escolar, elementos que afetam os comportamentos dos alunos?
- v) Quais os comportamentos dos alunos que mais afetam o funcionamento escolar?

Assim, sem mais demoras, passam a apresentar-se as conclusões do estudo, procurando dar resposta às questões centrais de investigação anteriormente apresentadas. Começar-se-á pela primeira questão relativa às perceções dos profissionais de ensino relativamente ao meio escolar que integram. Esta questão revelou que, apesar das diversas ideias/opiniões dos inquiridos a respeito, algumas, como referidas anteriormente, se implementadas, não iriam manifestar mudanças positivas no comportamento dos alunos. Um bom exemplo é a opinião dos participantes da necessidade de um plano disciplinar mais severo, quando a literatura remete para a mais-valia do treino de competências a fim de modificar o comportamento dos jovens. De forma geral, os profissionais revelaram-se conhecedores, na sua maioria, das necessidades e dificuldades experienciadas pela escola. Sendo que apresentaram opiniões importantes e fundamentadas sobre as diferentes temáticas abordadas. Algumas medidas foram sugeridas tanto para prevenção/combate aos comportamentos desviantes, como para a melhoria do sistema disciplinar aplicado na instituição escolar e, igualmente, para mudanças físicas. Daqui pode depreender-se que os profissionais compreendem que a atuação num campo poderá modificar outras áreas problemáticas no contexto escolar, revelando capacidade de análise e compreensão da interligação entre os diferentes ambientes integrantes da instituição escolar, demonstrando ainda que a mesma funciona como um todo, de forma holística.

Para a segunda e terceira questões foram utilizados ambos os instrumentos administrados a fim de se retirarem conclusões. No que concerne à segunda questão (i.e. quais as características físicas do envolvente escolar que têm impacto no funcionamento da escola?), através da análise dos questionários recolhidos, compreendeu-se que existe uma falta de concordância entre os participantes do estudo, no que respeita à presença ou ausência de locais perturbadores do funcionamento escolar. Neste sentido, e remetendo para as observações realizadas através do preenchimento da grelha de registos de observações, a presença de estabelecimentos perturbadores foi confirmada. Sendo esta característica uma desvantagem para a escola e para os seus usuários, existe necessidade de minimizar as consequências da inserção da escola numa zona mista, a fim de diminuir os efeitos da atuação da presença destes estabelecimentos no envolvente escolar. Ainda relativamente a esta questão de investigação, os participantes classificaram o meio circundante da escola como, de forma geral, possuidor dos acessos e serviços fundamentais. Ora, isto pode implicar que seria necessário que as escolas tivessem meios de analisar regularmente tais questões e de transmitir aos seus

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

profissionais indicadores concretos de análise. Só dessa forma se conseguiriam parâmetros que, cientificamente sustentados, apoiassem os profissionais na definição do melhor e do pior nas suas escolas.

Já no que remete para a terceira questão, que procurava compreender quais as características físicas da própria escola que têm impacte no seu funcionamento, os dados relativos aos questionários apontaram para uma adequação dos meios físicos para as necessidades da instituição escolar em estudo, tendo sido apenas mencionada a necessidade de melhoria relativamente à manutenção da escola e equipamentos disponíveis em salas de aula. Quando analisada a grelha de observação, as conclusões são discordantes, sendo que se verificaram bastantes características que se apresentam com um carácter negativo, de acordo com a literatura científica. Ora, também aqui se pode concluir o apontado em relação à questão anteriormente debatida.

Assim, a grelha de observação revelou dados que levantam preocupações relativamente à falta de vigilância tanto no interior como no exterior da escola. Esta questão revela-se influenciadora do sentimento de pertença e segurança dos usuários da instituição escolar. Neste sentido, existe uma necessidade latente de intervenções físicas no envolvente da escola e na própria estrutura desta, objetivando a melhoria da vigilância e, conseqüentemente, do comportamento dos alunos. Assim, a remoção da vegetação que obstrua janelas, a eliminação de esquinas cegas e a criação de um sistema de vigilância permanente (e.g. através de sistemas eletrónicos ou gestão de funcionários) são algumas modificações, que se efetuadas, irão trazer melhorias em diferentes aspetos.

A quarta questão de investigação pretendia perceber se existiam elementos no funcionamento escolar que influenciavam o comportamento dos jovens. Esta questão levantou dados importantes, pelo que é possível concluir que existem algumas lacunas no que se refere à comunicação com o exterior (e.g. comunidade, pais), assim como no sistema de medidas disciplinares aplicado. O estudo revelou que, na perspetiva dos profissionais de ensino, existe uma falta de interação entre a escola, a comunidade e a família. Como foi já mencionado, e de acordo com a literatura, esta falta de comunicação poderá trazer conseqüências graves no desenvolvimento académico dos jovens, mas, principalmente, no comportamento dos mesmos. Um sentimento de pertença à comunidade revela-se imperativo, no sentido em que os jovens irão desenvolver competências de cooperação e consciencialização do que os rodeia, por forma a desempenharem funções, num ambiente laboral futuro, de uma forma mais

completa e positiva. No mesmo sentido, a participação dos pais nas atividades e no dia-a-dia escolar dos seus educandos, é importante para o desenvolvimento pessoal e académico dos jovens. Existe então a necessidade de, em primeiro lugar, compreender qual a origem desta desconexão entre a escola e a família (e.g. falta de iniciativas por parte da escola ou desmotivação intrínseca dos pais). Segundo os participantes deste estudo, é importante consciencializar os pais relativamente à importância do seu papel, assim como de disponibilizar apoio no desenvolvimento da participação ativa tanto para a escola como para os pais. Da mesma forma que, a prestação de apoio na modificação da atuação da escola em comunhão com a comunidade que a rodeia, se apresenta como uma proposta que desenvolverá resultados positivos e importantes para todos os integrantes (i.e. escola e comunidade).

Por fim, é importante mencionar, ainda no que concerne a esta questão de investigação, que os profissionais referiram a inexistência de um sistema severo o suficiente para lidar com as situações que são vivenciadas em contexto escolar. O que aqui se pondera é se a escola dispõe de um sistema normativo que, ultrapassando o mero regulamento geral, clarifica objetivamente os limites a estabelecer.

Assim, seria importante investir em treino de competências tanto para alunos como professores e auxiliares de ação educativa, a fim de aumentar o sentimento de eficácia por parte dos profissionais de ensino, e de melhorar o comportamento dos alunos, tendo como ponto referencial um código objetivamente definido.

A quinta e última questão remete para a perceção dos comportamentos dos alunos e como estes poderão afetar o funcionamento escolar. Estabelecendo uma relação entre os dois instrumentos utilizados neste estudo, foi possível concluir que existem diferentes características físicas, tanto na escola como no seu envolvente, que estão a influenciar o comportamento dos seus integrantes, designadamente, dos alunos. A perceção por parte dos profissionais de ensino relativamente ao comportamento dos alunos revela que esta é, de forma geral, uma instituição sem incidentes de grande gravidade ou persistência. Porém, remetendo para a grelha de observação, foi possível compreender que existem pontos carenciados de intervenção. Referindo-se maioritariamente a aspetos relacionados com a vigilância, tanto no interior como no exterior. Assim, pode-se concluir que a modificação dos elementos que se apresentam como manifestamente perturbadores do comportamento, poderá diminuir as condutas desadequadas indicadas pelos profissionais como pontuais e, conseqüentemente, melhorar o desempenho académico dos alunos.

É possível ainda extrapolar que a percepção, por parte dos profissionais, ao nível de uma instituição com situações pontuais e pouco graves, está intimamente relacionada com a falta de vigilância constatada durante as observações realizadas (i.e. por vezes situações de alarme ou mesmo graves poderão não ser testemunhadas pelos profissionais, fazendo com que estes tenham uma percepção diferente da realidade vivenciada pelos alunos). Assim, a percepção dos inquiridos poderá não corresponder sempre ao que é genericamente percebido como sendo a realidade daquela escola, no que respeita ao comportamento dos alunos da instituição. Ainda assim, o que aqui se procurou foi apurar a percepção dos profissionais, observar e comparar para melhor conhecer. A presença de elementos arquitetónicos influenciadores de condutas antissociais revela-se como um dos parâmetros que, após análise dos dados, carece de maior intervenção e até de alguma transmissão de informação junto dos responsáveis pela vigilância.

Neste sentido, revela-se de grande importância que os resultados obtidos neste estudo em particular cheguem aos profissionais deste estabelecimento de ensino. A avaliação quando desenvolvida poderá trazer grandes e positivas mudanças, porém se os afetados por estas mudanças não tiverem acesso aos resultados que evidenciam as lacunas e dificuldades experienciadas, a avaliação não atinge o seu propósito. Revela-se igualmente importante estabelecer critérios de aferição para que se possa obter de forma mais controlada e regular dados que orientem a intervenção.

Não menos relevante será atender às diferentes sugestões apresentadas pelos profissionais de ensino, que por apresentarem capacidade de compreensão e de conhecimento das diferentes necessidades da escola em causa, poderão trazer importantes e positivas modificações tanto no comportamento dos alunos, como na satisfação dos diferentes integrantes do contexto escolar (i.e. professores, auxiliares de ação educativa, encarregados de educação). Genericamente, algumas das sugestões entram em concordância com o que é apresentado na literatura como mais-valias tanto para a escola como para os alunos. Neste sentido, é importante que a escola analise estas sugestões e que atue dentro das suas possibilidades tornando o contexto escolar mais positivo e produtor de desenvolvimento normativo. Sugestões como criação de espaços de lazer e de convívio para os alunos, atuação multidisciplinar no combate ao comportamento desviante e modificação do sistema de medidas disciplinares, assim como a oferta de formação para os integrantes do sistema escolar, são sugestões que se apresentam como pontos fortes, se implementadas. Algumas destas modificações

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

deverão ser levadas a cabo com o apoio de atuantes externos, a fim de se implementar um sistema mais eficaz para o desenvolvimento dos jovens integrantes da escola analisada.

A par destas questões a que foram apresentadas as respetivas respostas, outras conclusões foram extraídas, incluindo as que remetem para algumas das limitações sentidas nesta análise.

O estudo em questão apresentou diversas vantagens e limitações. Esta investigação trouxe conhecimento relativamente às necessidades específicas desta escola. É uma investigação que se apresenta como uma análise produtora de conhecimento positivo e concreto no que se respeita a áreas cruciais no contexto escolar e, neste caso específico, necessitadas de intervenção pelo prisma dos profissionais de ensino e pelas observações efetuadas. Afinal, é imperativo que seja dada voz aos que das escolas se ocupam.

É igualmente uma investigação inovadora, pela recolha de informação arquitetónica e paisagística em que se enquadra a escola e as suas imediações, a fim de compreender e contextualizar espacialmente a realidade ao nível comportamental. A tomada de conhecimento com esta temática revelou-se enriquecedora e produtora de resultados interessantes, sendo que este tópico se apresenta como muito importante para criar condições para o aumento no aproveitamento académico dos jovens, no sentimento de eficácia dos profissionais de ensino, assim como na melhoria do comportamento dos alunos, nas diferentes situações e nos díspares espaços, em contexto escolar.

No entanto, surgiram pontos negativos ao longo do desenvolvimento desta investigação. Durante a recolha de dados, foi necessário pedir a colaboração de diversos profissionais, sendo que alguns deles se revelaram reticentes em colaborar, apontando como principal motivo o receio em sofrerem alguma pressão superior. Outros, ainda, referiram que a sua opinião não teria validade suficiente para ser considerada. Ora, este tipo de argumento reflete a reduzida frequência com que são ouvidos estes profissionais que às escolas dedicam uma vida de trabalho. Parece ser chegada a altura de alterar tal situação, através da transmissão de informação referente à importância e à responsabilidade que a opinião destes profissionais representa.

Ao analisar os dados deste estudo, especificamente em três questões, houve a necessidade de criar uma categoria denominada “inadequação da resposta”. Esta categoria diz respeito a justificações que não se enquadravam na questão colocada,

redundância nas respostas ou até mesmo justificações sem coerência, o que dificultou a obtenção de informação. A questão onde se revelou uma maior percentagem de sujeitos que se inseriram nesta categoria, foi a referente aos “os principais problemas de comportamento dos alunos da escola”, em que 21 participantes (48.8%) revelaram falta de compreensão da questão, respondendo à mesma com situações que não se caracterizavam como comportamentos (e.g. dificuldades económicas, problemas familiares). Implica isto que, efetivamente, não parece haver o hábito de refletir sobre tais questões e de distinguir o que são comportamentos manifestos e motivos subjacentes. A este propósito atrever-nos-íamos a sugerir um maior enfoque sobre o trabalho do técnico de Psicologia. No mesmo sentido, na questão “classifique a escola quanto à organização/qualidade dos espaços”, 11 sujeitos (25.6%) apresentaram justificações redundantes como por exemplo “*Excelente organização*”, revelando uma clara dificuldade em argumentar e justificar as próprias respostas. Já na questão “classifique o envolvimento comunitário da escola”, alguns participantes (23.3%) apresentaram justificações que se revelaram pouco informativas ou até mesmo desconectadas da questão exposta, como é exemplo “*Há muita dificuldade em trazer os pais e encarregados de educação à escola ...*” assim como “*Não há união entre os trabalhadores da comunidade escolar*” e “*Todas as atividade (...) levadas a cabo têm uma grande participação e envolvimento de todos*”. Parece verificar-se, através de tais afirmações, que a pergunta colocada simplesmente não terá sido compreendida na sua essência. Tudo parece indicar que não é habitual refletir sobre tais aspetos, o que prejudica o funcionamento escolar.

Por fim, existiu ainda, ao longo da análise dos dados, a constatação de que diversas questões apresentam dados contraditórios. Como sendo, a questão referente à presença de estabelecimentos perturbadores do desempenho dos alunos. Nesta questão propriamente dita, a amostra dividiu-se entre as duas possíveis respostas quase de forma proporcional, sendo que 55.8% respondeu não e 44.2% referiu que sim. Este tipo de dados foi verificado em diversas questões, numa delas foi possível verificar contradições ao nível das justificações. Por exemplo, para outra, “classifique o sistema de medidas disciplinares adotado na escola”, as justificações dividiram-se em três categorias, sendo que duas delas apresentaram percentagens muito próximas, 39.5% referiu que o sistema era adequado e 44.2% que o sistema era pouco eficaz.

Tendo estes dados em mente, é importante compreender fatores implicados, tanto para a inadequação de resposta, como para, na mesma realidade escolar, as díspares

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

percepções. Investigações e análises mais profundas sobre estas questões revelam-se necessárias e pertinentes, pelo que estas percentagens não deverão ser desconsideradas. É importante compreender a razão pela qual a presença no mesmo ambiente desperta nos inquiridos percepções tão diferentes. Evidentemente, e tal como foi já referido neste trabalho, importava desenvolver, não apenas um regulamento genericamente definido, mas um conjunto de critérios sob os quais os profissionais pudessem ter referenciais mais objetivos. Isto implicaria formação acrescida aos profissionais, sob uma orgânica escolar mais estruturada.

No que respeita a investigações futuras, revela-se importante desenvolver estudos alargados e regularmente repetidos, ao agrupamento escolar em que esta escola se insere, a fim de compreender se as preocupações expressas pelos profissionais são consistentes em todo o agrupamento. Sendo que, revelando-se uma semelhança entre preocupações e necessidades, a intervenção seria muito mais eficaz, assim como poderia atingir muito mais alunos e profissionais.

Parece também pertinente desenvolver estudos que tenham em conta as percepções dos restantes elementos que interagem com o jovem. Estudos que recolham informação junto dos pais, alunos e da comunidade, proporcionarão, de forma muito mais eficaz, o atingir da melhoria do sistema de ensino e do comportamento dos alunos. Por fim, é ainda relevante que as investigações, em meio escolar, referentes ao contexto físico continuem a ser produzidas, por forma a que se desenvolva um melhor entendimento relativamente aos diferentes fatores que levam ao (in)sucesso de um jovem, a curto e longo prazo. Revela-se imperativo, pela faixa etária e pelo momento de formação, que se compreendam ao máximo os diferentes elementos com que o jovem está em contacto, a fim de existir um desenvolvimento pleno e positivo.

Referências

- Abramovay, M. & Rua, M. (2002). *Violência nas escolas*. Brasília: Unesco.
- 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.

- Adler, F., Mueller, G. & Laufer, W. (2004a). Environmental Theory. In F. Adler, G. Mueller & W. Laufer (Eds.), *Criminology and the criminal justice system* (5th ed) (pp. 212-234). New York: McGraw Hill.
- Adler, F., Mueller, G. & Laufer, W. (2004b). Strain and cultural deviance theories. In F. Adler, G. Mueller & W. Laufer (Eds.), *Criminology and the criminal justice system* (5th ed) (pp. 114-141). New York: McGraw Hill.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia da educação* (3^a Ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Alsbaugh, J. (1998). Achievement loss associated with the transition to middle school and high school. *Journal of Educational Research*, 92 (1), 20-25.
- Anderman, E. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 795-809.
- Arbuckle, C. & Little, E. (2004). Teacher's perceptions and management of disruptive classroom behavior during the middle years (years five to nine). *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4, 59-70.
- Astor, R., Benbenishty, R., Zeira, A. & Vinokur, A. (2002). School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgments of school violence as a problem. *Health Education & Behavior*, 29 (6), 716-736. doi: 10.1177/109019802237940.
- Astor, R., Meyer, H. & Behre, W. (1999). Unowned places and times: maps and interviews about violence in high schools. *American Educational Research Journal*, 36 (1), 3-42.
- Ballantine, J. & Roberts, K. (2012). Socialization: becoming human and humane. In J. Ballantine & K. Roberts. *Our Social World: Introduction to sociology. Fourth Edition* (pp. 92-115). Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnet, B., Arroyo, C., Devoe, M. & Duggan, A. (2004). Reduced school dropout rates among adolescent mothers receiving school-based prenatal care. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 158, 262-268.
- Benavente, R. (2002). Delinquência juvenil: da disfunção social à psicopatologia. *Análise Psicológica*, 4 (XX), 637-645.
- Berliner, D. (2010). Are teachers responsible for low achievement by poor students? *The Education Digest*, 75 (7), 4-8.

- Besculides, M., Heffernan, R., Mostashari, F. & Weiss, D. (2005). Evaluation of school absenteeism data for early outbreak detection, New York City. *BMC Public Health*, 5 (105), 1-7. doi: 10.1186/1471-2458-5-105.
- Bibou-Nakou, I., Kiosseoglou, G. & Stogiannidou, A. (2000). Elementary teachers' perceptions regarding school behavior problems: implications for school psychological services. *Psychology in the schools*, 37 (2), 123-134.
- Boarnet, M., Day, K., Anderson, C., McMillan, T. & Alfonzo, M. (2005). California's safe routes to school program: impacts on walking, bicycling, and pedestrian safety. *Journal of the American Planning Association*, 71 (3), 301-317. doi: 10.1080/01944360508976700.
- Boice, R. (1996). Classroom incivilities. *Research in Higher Education*, 37 (4), 453-485.
- Bouillion, L. & Gomez, L. (2001). Connecting school and community with science learning: real world problems and school-community partnerships as contextual scaffolds. *Journal of Research in Science Teaching*, 38 (8), 878-898.
- Bordin, I. & Offord, D. (2000). Transtorno da conduta e comportamento anti-social. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22 (II), 12-5.
- Braun, H. & Kanjee, A. (2006). Using assessment to improve education in developing nations. In H. Braun, A. Kanjee & M. Kremer (Eds.), *Improving education through assessment, innovation, and evaluation* (pp. 1-46). Cambridge: American Academy of Arts and Sciences.
- Brookmeyer, K., Fanti, K. & Henrich, C. (2006). Schools, parents, and youth violence: a multilevel ecological analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35 (4), 504-514. doi: 10.1207/s15374424jccp3504_2.
- Brown, B., Perkins, D. & Brown, G. (2004). Incivilities, place attachment and crime: block and individual effects. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 359-371. doi:10.1016/j.jenvp.2004.01.001.
- Bullock, B., Deater-Deckard, K. & Leve, L. (2006). Deviant peer affiliation and problem behavior: a test of genetic and environmental influences. *Journal of Abnormal Psychology*, 34 (1), 29-41. doi: 10.1007/s10802-005-9004-9.
- Calbo, A., Busnello, F., Rigoli, M., Schaefer, L. & Kristensen, C. (2009). *Bullying na escola: comportamento agressivo, vitimação e conduta pró-social entre pares. Contextos Clínicos*, 2 (2), 73-80.

- Clarke, R. (1989). *Theoretical background to crime prevention through environmental design (CPTED) and situational prevention*. Artigo apresentado em Designing Out Crime: Crime Prevention Through Environmental Design (CPTED), Austrália.
- Cochran, C., Hale, D. & Hissam, C. (1984). Personal space requirements in indoor versus outdoor locations. *Journal of Psychology*, 117, 121-123.
- Conroy, J., Conroy, P. & Newman, R. (2006). School absence in children with fractures: is it unnecessary school regulations that keep children away from school? *Injury*, 37, 398-401. doi: 10.1016/j.injury.2006.01.008.
- Costenbader, V. & Markson, S. (1998). School suspension: a study with secondary school students. *Journal of School Psychology*, 36 (1), 59-82.
- Crosnoe, R., Erickson, K. & Dornbusch, S. (2002). Protective functions of family relationships and school factors on the deviant behavior of adolescent boys and girls: reducing the impact of risky friendships. *Youth and Society*, 33 (4), 515-544. doi: 10.1177/0044118X02033004002.
- Crosnoe, R. & Cooper, C. (2010). Economically disadvantaged children's transitions into elementary school: linking family processes, school contexts, and educational policy. *American Education Research Journal*, 47 (2), 258-291. doi: 10.3102/0002831209351564.
- Crowder, K. & South, S. (2003). Neighborhood distress and school dropout: the variables significance of community context. *Social Science Research*, 32, 659-698. doi:10.1016/S0049-089X(03)00035-8.
- Crowe, T. & Zahm, D. (1994). Crime prevention through environmental design. *Land Development, Fall*, 22-27.
- Culley, M., Conkling, M., Emshoff, J., Blakely, C. & Gorman, D. (2006). Environmental and contextual influences on school violence and its prevention. *The Journal of Primary Prevention*, 27 (3), 217-227. doi: 10.1007/s10935-006-0033-0.
- Dayrell, J. (2007). Escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, 28 (100), 1105-1128.
- Dake, J., Price, J. & Telljohann, S. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, 73 (5), 173-180.
- Debarbieux, E. (2001). A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, 27 (1), 163-193.
- Dessen, M. & Polonia, A. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17 (36), 21-32.

- Dishion, T. (2000). Cross-setting consistency in early adolescent psychopathology: deviant friendships and problem behavior sequelae. *Journal of Personality*, 68 (6), 1109- 1126.
- Dotterer, A., McHale, M. & Crouter, A. (2007). Implications of out-of-school activities for school engagement in African American adolescents. *Journal Youth Adolescence*, 36, 391-401. doi: 10.1007/s10964-006-9161-3.
- Elliot, D., Hamburg, B. & Williams, K. (1998). Violence in American schools: an overview. In D. Elliot, B. Hamburg & K. Williams, *Violence in American schools* (pp 3-28). Cambridge: Cambridge University Press.
- Feldman, L. (2001). Classroom civility is another of our instructor responsibilities. *College Teaching*, 49 (9), 137-140.
- Felson, M. & Cohen, L. (1980). Human ecology and crime: a routine approach. *Human Ecology*, 8 (4), 389-406.
- Finn, J., Pannozzo, G. & Achilles, C. (2003). The “why’s” of class size: student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73 (3), 321-368.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Freitas, L. (2007). Eliminação adiada: o acaso das classes populares no interior da escolar e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação Social*, 28 (100), 965-987.
- Fremont, W. (2003). School refusal in children and adolescents. *American Family Physician*, 68 (8), 1555-1560.
- Gaetano, Y. (2007). The role of culture in engaging Latino parents’ involvement in school. *Urban Education*, 42 (2), 145-162. doi: 10.1177/0042085906296536.
- Gallo, A. & Williams, L. (2005). Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para conduta infracional. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7 (1), 81-95.
- Garcia, J. (2006). Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. *Educação Temática Digital*, 8 (1), 121-130.
- Gavigan, K. & Tomasevich, M. (2011). Comics and curriculum: getting started with graphic novels. In K. Gavigan & M. Tomasevich (Eds.), *Connecting comics to curriculum: strategies for grades 6-12* (pp. 1-10). Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited.
- Giddens, A. (2006a). *Sociology 5th Edition*. Cambridge: Polity Press.

- Giddens, A. (2006b). Socialization, the Life-Course and Ageing. In A. Giddens (Eds.). *Sociology 5th Edition* (pp. 160-201). Cambridge: Polity Press.
- Greenberg, S., Rohe, W. & Williams, J. (1982). *Safe and secure neighborhoods: physical characteristics and informal control in high and low crime neighborhoods*. Washington: National Institute of Justice.
- Griffith, J. (1999). School climate as “social order” and “social action”: a multi-level analysis of public elementary school student perceptions. *School Psychology of Education, 2*, 339-369.
- Gök, Ö. (2011). The role of opportunity in crime prevention and possible threats of crime control benefits. *Turkish Journal of Police Studies, 13* (1), 97-114.
- Hawkins, J., Catalano, R. & Miller, J. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problem in adolescence and early adulthood: implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin, 112* (1), 64-105.
- Haynie, D., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A., Saylor, K., Yu, K. & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence, 21* (1), 29-49. doi: 10.1177/0272431601021001002.
- Hebert, E. (1998). Design matters: how school environment affects children. *Educational Leadership, September*, 69-70.
- Hendricks, S., Landsittel, D., Amandus, H., Malcan, J. & Bell, J. (1999). A matched case-control study of convenience store robbery risk factors. *Journal Occupational Environmental Medicine, 41* (11), 995-1004.
- Henry, K. (2007). Who’s skipping school: characteristics of truants in 8th and 10th grade. *Journal of School Health, 77* (1), 29-35.
- Henry, S. (2009). School violence beyond columbine: a complex problem in need of an interdisciplinary analysis. *American Behavioral Scientist, 52* (9), 1246-1265. doi: 10.1177/0002764209332544.
- Herrenkohl, T., Maguin, E., Hill, K., Hawkins, D., Abbott, R. & Catalano, R. (2000). Developmental risk factors for youth violence. *Journal of Adolescent Health, 26* (3), 176-186.
- Hirschy, A. & Braxton, J. (2004). Effects of student classroom incivilities on students. *New Directions for Teaching and Learning, 99*, 67-76.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A. & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal, 106* (2), 105-130.

- Jeffery, C. (1999). *CPTED: past, present and future*. Artigo apresentado em 4th Annual International CPTED Association Conference. Ontario.
- Jehl, J., Blank, M. & McCloud, B. (2001). *Education and community building: connecting two worlds*. Washington: The Institute for Educational Leadership.
- Jessor, R., Turbin, M. & Costa, F. (1998). Risk and protection in successful outcomes among disadvantaged adolescents. *Applied Developmental Science*, 2 (4), 194-208. doi: 10.1207/s1532480xads0204_3.
- Johnson, S., Burke, J. & Gielen, A. (2012). Urban students' perception of the school environment's influence on school violence. *Children & Schools*, 34 (2), 92-102. doi: 10.1093/cs/cds016.
- Kearney, C. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: a contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451-471. doi: 10.1016/j.cpr.2007.07.012.
- Kochenderfer, B. & Ladd, G. (1996). Peer victimization: cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317.
- Koth, C., Bradshaw, C. & Leaf, P. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: the effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100 (1), 96-104. doi: 10.1037/0022-0663.100.1.96.
- Kraemer, H., Kazdin, A., Offord, D., Kessler, R., Jensen, P. & Kupfer, D. (1997). Coming to terms with the terms of risk. *Archives General Psychiatry*, 54, 337-343.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X. & Katz, Y. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21, 729-741. doi:10.1016/j.tate.2005.05.008.
- 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.
- 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.
- Little, S. & Akin-Little, A. (2008). Psychology's contributions to classroom management. *Psychology in the Schools*, 45 (3), 227-234. doi: 10.1002/pits.20293.

- López, E., Pérez, S., Ochoa, G. & Ruiz, D. (2008). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433- 450. doi: 10.1016/j.adolescence.2007.09.007.
- Lorenc, T., Clayton, S., Neary, D., Whitehead, M., Petticrew, M., Thomson, H., Cummins, S., Sowden, A. & Renton, A. (2012). Crime, fear of crime, environment, and mental health and wellbeing: mapping review of theories and causal pathways. *Health & Place*, 18, 757-765.
- Lotz, R. & Lee, L. (1999). Sociability, school experience, and delinquency. *Youth e Society*, 31 (2), 199-223. doi: 10.1177/0044118X99031002004.
- Marmot, M., Friel, S., Bell, R., Houwelling, T. & Taylor, S. (2008). Closing the gap in a generation: health equity through action on the social determinants of health. *Lancet*, 372 (8), 1661-1669.
- Marques, A. (2001). A intervenção no recreio e a prevenção de comportamentos anti-sociais. In B. Pereira & A. Pinto (Eds.), *A escola e a criança em risco: intervir para prevenir* (pp.183-196). Porto: Edições ASA.
- Merry, S. (1981). Defensible space undefended: social factors in crime control through environmental design. *Urban Affair Quarterly*, 16 (4), 397-422. doi: 10.1177/107808748101600401.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *An expanded sourcebook. Qualitative data analysis* (2ª Ed.). London: SAGE Publications.
- Miller, A., Ferguson, E. & Byrne, I. (2000). Pupils' causal attributions for difficult classroom behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 85-96.
- Mitchell, M. & Bradshaw, C. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: the role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51, 599-610. doi: 10.1016/j.jsp.2013.05.005.
- Moffitt, T., Caspi, A., Harrington, H. & Milne, B. (2002). Males on the life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways: follow-up at age 26 years. *Development and Psychopathology*, 14, 179–207.
- Moreno, M. (2004). Desenvolvimento e conduta social dos seis até a adolescência. In C. Cool, A. Marchesi, & J. Palácios (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva* (pp. 287-305). Porto Alegre: Artmed.

- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *The Journal of the American Medical Association*, 285 (16), 2094-2100.
- Neto, A. (2005). Bullying - comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81 (5), 164-172.
- Newman, O. (1995). Defensible space: a new physical planning tool for urban revitalization. *Journal of the American Planning Association*, 61 (2), 149-155. doi: 10.1080/01944369508975629.
- Nunes, L. & Trindade, J. (2014). Delinquência, controle e espaço físico. In L. Nunes & J. Trindade (Eds.), *Delinquência- percursos criminais- desenvolvimentos, controle, espaço físico e desorganização social* (pp.69-89). Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora.
- Nunez, R. (2000). Homeless in America: a children's story. *Journal of Children and Poverty*, 6 (1), 51-72. doi: 10.1080/713675958.
- Ochoa, G., López, E. & Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority, and violent behavior at school in adolescence. *Adolescence*, 42 (168), 779-794.
- Pabayo, R. & Gauvin, L. (2008). Proportions of students who use various modes of transportation to and from school in a representative population-based sample of children and adolescents. *Preventive Medicine*, 46, 63-66. doi: 10.1016/j.ypmed.2007.07.032.
- Pacheco, J. & Hutz, C. (2009). Variáveis familiares preditoras do comportamento anti-social em adolescentes autores de atos infracionais. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 25, 213-219.
- Patterson, G., DeBaryshe, B. & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44 (2), 329-335.
- Patterson, G. & Stouthamer-Loeber, M. (1984). The correlation of family management practices and delinquency. *Child Development*, 55, 1299-1307.
- Peek-Asa, C. & Zwerling, C. (2003). Role of environmental interventions in injury control and prevention. *Epidemiological Reviews*, 25, 77-89.
- Pereira, B. & Pinto, A. (2001). *A escola e a criança em risco. Intervir para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Perry, I. (2009). Violence: a public health perspective. *Global Crime*, 10 (4), 368-395. doi: 10.1080/17440570903248395.

- Resnick, M., Bearman, P., Blum, R., Bauman, K., Harris, K., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L. & Udry, J. (1997). Protecting adolescents from harm findings from the national longitudinal study on adolescent health. *The Journal of the American Medical Association*, 278 (10), 823-832.
- Reid, K. (2003). The search for solutions to truancy and other forms of school absenteeism. *Pastoral Care*, 21, 3-9.
- Rohe, W. & Stegman, M. (1994). The impact of home ownership on the social and political involvement of low-income people. *Urban Affairs Quarterly*, 30 (1), 152-172. doi: 10.1177/004208169403000108.
- Rosa, M. (2010). Violência no ambiente escolar: refletindo sobre as consequências para o processo ensino-aprendizagem. *Revista Fórum Identidades*, 4 (8), 143-158.
- Rossi, P. & Weber, E. (1996). The social benefits of homeownership: empirical evidence from national surveys. *Housing Policy Debate*, 7 (1), 1-35.
- Sacker, A., Schoon, I. & Bartley, M. (2002). Social inequality in educational achievement and psychosocial adjustment throughout childhood: magnitude and mechanisms. *Social Science & Medicine*, 55, 863-880.
- Sampson, R., Raudenbush, S. & Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: a multilevel study of collective efficacy. *Science*, 277, 918-924.
- Schneider, M., Marschall, M., Roch, C. & Teske, P. (1999). Heuristics, low information rationality, and choosing public goods: broken windows as shortcuts to information about school performance. *Urban Affairs Review*, 34 (5), 729-741. doi: 10.1177/10780879922184167.
- Schneider, T., Walker, H. & Sprague, J. (2000). *Safe school design: a handbook for educational leaders applying the principles of crime prevention through environmental design*. Eugene, OR: University of Oregon, ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Smith, W., Frazee, S. & Davison, E. (2000). Furthering the integration of routine activity and social disorganization theories: small units of analysis and the study of street robbery as a diffusion process. *Criminology*, 38 (2), 489-524.
- Spelman, W. (2004). Optimal targeting of incivility-reduction strategies. *Journal of Quantitative Criminology*, 20 (1), 63-88.

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

- Soares, C., Ávila, L. & Salvetti, M. (2000). Necessidades (de saúde) de adolescentes do D.A. Raposo tavares, SP, referidas à família, escola e bairro. *Revista Brasileira do Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 10 (2), 19-34.
- Souto-Manning, M. (2010). Challenging ethnocentric literacy practices; (re) positioning home literacies in a head start classroom. *Research in Teaching of English*, 45 (2), 150-178.
- Stasz, C. & Stecher, B. (2002). Before and after class-size reduction: a tale of two teachers. In J. Finn & M. Wang (Eds.), *Taking small classes one step further* (pp. 19-50). Greenwich, CT: Information Age.
- Strucky, T. & Ottensman, J. (2009). Land use and violent crime. *Criminology*, 47 (4), 1223-1264.
- Sugai, G. & Horner, R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35 (2), 245-259.
- Steffgen, G., Recchia, S. & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18, 300-309. doi: 10.1016/j.avb.2012.12.001.
- Tanner, K. (2008). Explaining relationship among student outcomes and the school's physical environment. *Journal of Advanced Academics*, 19 (3), 444-471.
- Taylor, R. (1995). The impact of crime on communities. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 539, 28-45. doi: 10.1177/0002716295539001003.
- Taylor, R. (1996). Neighborhood responses to disorder and local attachments: the systemic model of attachment, social disorganization, and neighborhood use value. *Sociological Forum*, 11 (1), 41-74.
- Tewksbury, R. & Mustaine, E. (2010). Cohen, Lawrence E. and Marcus K. Felson. Routine activity theory. In F. Cullen & P. Wilcox (Eds.), *Encyclopedia of criminological theory* (pp. 187-193). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. doi: 10.4135/9781412959193.
- Tramontina, S., Martins, S., Michalowski, M., Ketzer, C., Eizirik, M., Biederman, J. & Rohde, L. (2001). School dropout and conduct disorder in brazilian elementary school students. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 46 (10), 941-947.
- U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement (2000). *Condition of America's public school facilities: 1999. (NCES 2000-032)*. Retirado de <http://nces.ed.gov/pubs2014/2014022.pdf>.

- U.S. Department of Education, Office of Safe and Drug Free Schools (2008). *A guide to school vulnerability assessments: key principles for safe schools*. Retirado de <http://eric.ed.gov/?id=ED515952>.
- Vito, G. & Maahs, J. (2012). Social structure and crime. In G. Vito & J. Maahs (Eds.), *Criminology: theory, research, and policy* (3rd ed) (pp. 138-156). Sudbury: Jones & Bartlett Learning.
- Wang, M., & Dishion, T. (2011). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavior problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence*, 22 (1), 40-53. doi: 10.1111/j.1532-7795.2011.00763.x.
- Wang, M., Dishion, T., Stormshak, E. & Willett, J. (2011). Trajectories of family management practices and early adolescence behavioral outcomes in middle school. *Developmental Psychology*, 47 (5), 1324-1341. doi:10.1037/a0024026.
- Welsh, B. & Farrington, D. (1998). Assessing the effectiveness and economic benefits of an integrated developmental and situational crime prevention programme. *Psychology, Crime & Law*, 4 (4), 281-308. doi: 10.1080/10683169808401761.
- Wentzel, K. & Looney, L. (2007). Socialization in school settings. In J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *Handbook of Socialization: Theory and Research* (pp. 382-403). New York: The Guilford Press.
- Wilcox, P., Augustine, M. & Clayton, 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.
- Whitley, R. & Prince, M. (2005). Fear of crime, mobility and mental health in inner-city London, UK. *Journal Social Science & Medicine*, 61, 1678-1688. doi: 10.1016/j.socscimed.2005.03.044.
- Wortley, R. & Mazerolle, L. (2011). Environmental criminology and crime analysis: situating the theory, analytic approach and application. In R. Wortley & L. Mazerolle (Eds.), *Environmental criminology and crime analysis* (pp. 1-15). New York: Routledge.
- Zhang, M. (2003). Links between school absenteeism and child poverty. *Pastoral Care in Education*, 21, 10-17.

Análise do meio escolar atendendo à distribuição dos espaços físicos e aos pontos de vista dos profissionais do ensino

Anexos