



ACADEMIA MILITAR

Programas Especiais de Policiamento de Proximidade: O impacto do Programa Escola Segura na População Juvenil

Aspirante de Infantaria da GNR Daniel Silva Gonçalves

Trabalho de Investigação Aplicada

Mestrado Integrado em Ciências Militares na Especialidade de Segurança

Orientadora: Professora Doutora Ana Maria Carapelho Romão Leston Bandeira

Coorientador: Coronel de Infantaria da GNR Rogério Paulo Magro Copeto

Júri

Presidente do Júri: Professor Associado Thomas Peter Gasche

Arguente: Brigadeiro-General Gonçalo Nuno Silva Gonçalves de Carvalho

Orientadora: Professora Associada Ana Maria Carapelho Romão Leston Bandeira

Diretora de Curso: Tenente-coronel da GNR Cavalaria Lucília de Jesus Mendes da Silva

junho de 2025



ACADEMIA MILITAR

Programas Especiais de Policiamento de Proximidade: O impacto do Programa Escola Segura na População Juvenil

Aspirante de Infantaria da GNR Daniel Silva Gonçalves

Trabalho de Investigação Aplicada

Mestrado Integrado em Ciências Militares na Especialidade de Segurança

Orientadora: Professora Doutora Ana Maria Carapelho Romão Leston Bandeira

Coorientador: Coronel de Infantaria da GNR Rogério Paulo Magro Copeto

Júri

Presidente do Júri: Professor Associado Thomas Peter Gasche

Arguente: Brigadeiro-General Gonçalo Nuno Silva Gonçalves de Carvalho

Orientadora: Professora Associada Ana Maria Carapelho Romão Leston Bandeira

Diretora de Curso: Tenente-coronel da GNR Cavalaria Lucília de Jesus Mendes da Silva

junho de 2025

EPÍGRAFE

“Quando a árvore é pequena, o jardineiro orienta-a como quer. Mas quando a árvore cresceu, já não pode reorientar as suas curvas e sinuosidades.”

Abu Shakur

DEDICATÓRIA

À vida, que foi autora de poemas belos onde os meus passos foram rimas nos seus versos.
Aos meus pais e ao meu irmão, que nas marés mais tempestuosas foram o leme, firme e sereno.

AGRADECIMENTOS

A presente investigação não é, como costuma ser retratada, o culminar de uma intensa jornada com 5 anos. É antes o ponto final do prólogo deste belo livro que é a vida. Nele vão aparecendo poetas que acrescentam luz a parágrafos por vezes nublados, ou que intensificam a beleza de capítulos já de si deslumbrantes. A eles, em jeito modesto, dedico estas palavras.

À minha Orientadora, Professora Doutora Ana Maria Carapelho Romão Leston Bandeira, pelo nobre gesto de aceitar, sem hesitação, a orientação desta investigação, mas sobretudo pelo sorriso, pela tranquilidade, disponibilidade, serenidade e certeza com que sempre me presenteou.

Ao meu Coorientador, Coronel de Infantaria da GNR Rogério Paulo Magro Copeto, pela profunda convicção que sempre manifestou no sucesso deste percurso e pelos imensos ensinamentos com que para ele contribuiu.

À Professora Doutora Sandra Luzia Esteves Oliveira de Almeida, pela amabilidade, pela ternura, pela segurança, pela disponibilidade e pelo sentido de humor, com que sempre brindou esta tão grande aventura.

A todos os participantes, entrevistados e os demais, que com imensa gentileza abdicaram do seu tempo, para partilharem comigo um pouco da sua história, das suas vivências, merecendo uma referência especial o Sr. Professor David Simão, o Sr. Professor Pedro Lalanda, o Sr. Diretor Miguel Soares e a Sra. Diretora Maria Teresa Lopes, verdadeiros príncipes do ensino português.

Aos Diretores de Curso da Guarda Nacional Republicana, presenças assíduas ao longo deste percurso, Coronel Paulo Gomes e Tenente-Coronel Lucília Silva, um agradecimento sentido pela vossa dedicação à nossa formação.

A todos os meus Camaradas do Curso General Adolfo Almeida Barbosa a quem dedico o meu profundo respeito e admiração.

A vós, Camaradas do XXX Curso de Formação de Oficiais da Guarda Nacional Republicana, dedico o que de mais belo aqui vivi. Sois vós o princípio, meio e fim desta magnífica história!

Aos amigos que foram amparo nas horas mais incertas, em especial ao Carlos, ao Henrique, ao Marco e ao Nuno, que entre conversas, tertúlias e abraços, foram a presença assídua e confortante.

Ao meu parêntese, o que de verdadeiramente melhor a Academia me deu, o coração mais belo que ousei conhecer.

À Bárbara, pelo ombro, pelo colo, pela paciência, pelo cuidado e pela estima, que em altura de grandes proações, desafios e dúvidas, foi a certeza no meu horizonte.

Aos meus tios e à Ana, a segunda das minhas primeiras famílias, que sofreram e celebraram, como um verdadeiro pai, uma verdadeira mãe e uma verdadeira irmã, em todas as fases da minha vida.

Por fim, às três pessoas mais importantes da minha vida. Ao meu pai, o meu melhor amigo, o meu conselheiro, a minha referência, o homem que um dia sonho ser! À minha mãe, o ser mais amoroso, mais preocupado, mais doce, mais perseverante que alguma vez conheci, um verdadeiro exemplo da definição do amor de mãe! Ao meu irmão, de todos o derradeiro sangue do meu sangue, o meu sonho de menino.

A todos vós, o meu mais sincero obrigado.

RESUMO

A investigação intitulada “Programas Especiais de Policiamento de Proximidade: O impacto do Programa Escola Segura na População Juvenil”, centra-se na perceção que os estudantes e outros elementos da comunidade escolar constroem acerca da Guarda Nacional Republicana e do seu contributo para o sentimento de segurança na comunidade escolar. Nesse sentido, o seu objetivo geral consiste em analisar as repercussões da aplicação do Programa Escola Segura em dois estabelecimentos de ensino situados na zona de Sintra, a Escola Básica e Secundária do Alvide e a Escola Básica e Secundária Helena Cidade Moura. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de caso duplo, a que se aplicou uma abordagem de natureza mista, decorrente da aplicação de técnicas de recolha de dados qualitativas e quantitativas (inquérito por entrevista e inquérito por questionário, respetivamente).

Deste estudo emergiram os seguintes resultados: as duas escolas são percecionadas como ambientes seguros, sentimento que os alunos e outros participantes atribuem à presença da Guarda no espaço educativo; essas opiniões positivas revelam-se igualmente na avaliação feita quanto à Guarda e às ações por ela desenvolvidas no âmbito do Programa Escola Segura. Ao mesmo tempo, as amostras inquiridas consideram que a frequência e assiduidade da presença policial é relativamente baixa, situação contraproducente face aos demais resultados apresentados.

Concluiu-se assim, que existe um impacto positivo, proveniente da aplicação do Programa Escola Segura, quer na opinião dos alunos, quer por parte dos representantes das associações de pais, dos dirigentes escolares e dos próprios militares. Tal situação reflete-se em efeitos particularmente benéficos ao nível da perceção de segurança da comunidade escolar, e da sua opinião em relação ao papel da Guarda e à necessidade de aprofundar e promover este programa.

Palavras – Chave: Comunidade Juvenil; Guarda Nacional Republicana; Perceção/Opinião; Programa Escola Segura; Sentimento de Segurança.

ABSTRACT

The research entitled "Programas Especiais de Policiamento de Proximidade: O impacto do Programa Escola Segura na População Juvenil" focuses on the perceptions that students and other members of the school community construct regarding Guarda Nacional Republicana and its contribution to the feeling of safety within the school environment. Accordingly, its general objective is to analyse the repercussions of the implementation of the program in two different schools located in Sintra: Escola Básica e Secundária do Alvide and Escola Básica e Secundária Helena Cidade Moura. From a methodological standpoint, this constitutes a double case study, employing a mixed-methods approach, involving the application of both qualitative and quantitative data collection instruments (namely, interviews and surveys, respectively).

The following results emerged from this study: both schools are perceived as safe environments, a feeling that students and other participants attribute to the presence of Guarda within the educational setting; these positive attitudes are likewise reflected in the evaluations regarding Guarda and the activities carried out under the Escola Segura Program. Simultaneously, the surveyed samples consider the frequency and regularity of the police presence to be relatively low, a circumstance that proves itself counterproductive in light of the other results presented.

It was thus concluded that the implementation of the Programa Escola Segura has a positive impact, as perceived by students as well as by parents' representatives, school administrators, and the officers themselves. This outcome is reflected in particularly beneficial effects on the school community's feeling of safety, as well as on their views regarding the role of Guarda and the need to further develop and promote this program.

Keywords: Attitudes toward the police; Escola Segura Program; Feeling of safety; Guarda Nacional Republicana; Juveniles.

ÍNDICE GERAL

EPÍGRAFE.....	I
DEDICATÓRIA.....	II
AGRADECIMENTOS	III
RESUMO.....	V
ABSTRACT	VI
ÍNDICE DE FIGURAS	X
ÍNDICE DE QUADROS	XI
ÍNDICE DE TABELAS.....	XII
LISTA DE ANEXOS E APÊNDICES	XIV
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS	XV
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO / REVISÃO DA LITERATURA	4
CAPÍTULO I – POLICIAMENTO E (IN) SEGURANÇA ESCOLAR.....	4
1.1. Segurança (Objetiva e Percecionada).....	4
1.2. Insegurança em Ambiente Escolar	6
1.3. Intervenção policial no cenário educativo.....	7
1.4. A perceção juvenil da polícia e do policiamento escolar	9
1.4.1. Da segurança no espaço educativo.....	11
1.5. As dinâmicas relacionais com a restante comunidade escolar	12
CAPÍTULO II – POLICIAMENTO COMUNITÁRIO E/OU DE PROXIMIDADE. 14	
2.1. O paradigma da Prevenção.....	14
2.2. Policiamento de Proximidade e/ou Policiamento Comunitário	16
2.3. O caso português	18
2.4. Programas Especiais de Policiamento de Proximidade (PEPP) – Escola Segura.....	18
2.4.1. A Guarda enquanto promotor do Programa Escola Segura.....	21
PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO E TRABALHO DE CAMPO	23
CAPÍTULO III – METODOLOGIA, MATERIAIS E MÉTODOS	23
3.1. Método e abordagem da investigação	23
3.2. Caracterização do problema e das hipóteses de investigação	23
3.3. Caracterização geral do estudo.....	25
3.4. Caracterização técnica, procedimental e instrumental de recolha de dados	26
3.4.1. Inquérito por Questionário	26
3.4.1.1. Validade e fiabilidade do instrumento	27

3.4.1.2. Caracterização populacional e amostral.....	28
3.4.2. Inquérito por Entrevista.....	30
3.4.2.1. Validade e credibilidade do instrumento	31
3.4.2.2. Caracterização populacional e amostral.....	31
3.4.3. Tratamento e análise dos dados.....	32
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	34
4.1. Estatística Descritiva.....	34
4.1.1. Caracterização sociodemográfica.....	34
4.1.2. Interação com a GNR.....	34
4.1.3. Iniciativas desenvolvidas no âmbito do Programa Escola Segura	35
4.1.4. Presença dos militares da SPCPC no espaço educativo.....	36
4.1.5. Experiências de vitimização.....	36
4.1.5. Sentimento de segurança.....	37
4.1.6. Perceção/Opinião relativa à GNR	38
4.2. Estatística indutiva	38
4.2.1. Teste de Normalidade.....	38
4.2.2. Correlações entre variáveis	39
4.3. Análise de Conteúdo	40
4.3.1. Programa Escola Segura	40
4.3.2. Relação com a comunidade juvenil.....	42
4.3.3. Relação com a restante comunidade escolar	43
4.3.4. Sentimento de segurança.....	44
CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	47
5.1. Atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Escola Segura.....	47
5.2. Opinião/perceção da comunidade juvenil	47
5.3. Dinâmicas relacionais com a restante comunidade escolar	48
5.4. Sentimento de segurança da comunidade escolar	48
5.5. Resposta às Questões Derivadas	49
5.6. Resposta à Questão Central.....	50

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
APÊNDICES	I
APÊNDICE A – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	II
APÊNDICE B – VALIDAÇÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	VII
APÊNDICE C – FIABILIDADE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	IX
APÊNDICE D – INQUÉRITO POR ENTREVISTA (GRUPO I).....	X
APÊNDICE E – INQUÉRITO POR ENTREVISTA (GRUPO II)	XIII
APÊNDICE F – PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO.....	XVI
APÊNDICE G – PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAÇÃO EM ENTREVISTA.....	XVII
APÊNDICE H – ESTATÍSTICA DESCRITIVA.....	XIX
APÊNDICE I – ESTATÍSTICA INDUTIVA	XXIV
APÊNDICE J – CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS POR GRUPOS	XXVI
APÊNDICE K – CODIFICAÇÃO DAS ENTREVISTAS	XXVII
ANEXOS.....	XXXI
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA DGE PARA REALIZAÇÃO DE INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	XXXII

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura n.º 1 – Programas de Policiamento Escolar	8
Figura n.º 2 – Objetivos do Policiamento Comunitário	17
Figura n.º 3 – Critérios de seleção dos estabelecimentos de ensino	25
Figura n.º 4 – Diagrama de dispersão das variáveis “Sentimento de Segurança” e “Presença da GNR enquanto fator promotor de segurança”, segmentadas pela variável “Presença dos militares da Escola Segura na escola”	XXVI
Figura n.º 5 – Diagrama de dispersão das variáveis “Sentimento de Segurança” e “Perceção relativa à GNR”, segmentadas pela variável “Presença dos militares da Escola Segura na escola”	XXVI
Figura n.º 6 – Diagrama de dispersão das variáveis “Presença da GNR enquanto fator promotor de segurança” e “Perceção relativa à GNR”, segmentadas pela variável “Presença dos militares da Escola Segura na escola”	XXVII

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1 – Vetores estratégicos de Prevenção Criminal	15
Quadro n.º 2 – Matriz de relação entre OG e OE, respetivas QC e QD e HI	24
Quadro n.º 3 – Circunstâncias sociodemográficas de base para a definição do critério de inclusão	29
Quadro n.º 4 – Ações/Iniciativas desenvolvidas no âmbito do PES	41
Quadro n.º 5 – Temáticas abordadas nas ações	42
Quadro n.º 6 – Opinião/Perceção da comunidade juvenil relativa à GNR	43
Quadro n.º 7 – Efeitos da presença da GNR no espaço educativo, na perceção dos jovens	43
Quadro n.º 8 – Opinião/Perceção da restante comunidade escolar em relação à GNR	44
Quadro n.º 9 – Efeitos da presença da GNR no espaço educativo, na perceção da restante comunidade escolar	44
Quadro n.º 10 – Sentimento de segurança	45
Quadro n.º 11 – Problemas de segurança no espaço educativo	45
Quadro n.º 12 – Efeitos do policiamento na comunidade escolar	46
Quadro n.º 13 – Caracterização dos entrevistados por grupos	XXVI
Quadro n.º 14 – Matriz de codificação	XXVII

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela n.º 1 – Caracterização da amostra do IQ (baseada na PQ1, 2 e 3).....	34
Tabela n.º 2 – Testes de Normalidade	38
Tabela n.º 3 – Coeficiente de Spearman para as variáveis em estudo	39
Tabela n.º 4 – Dados estatísticos de validade da PQ17: Comunalidades	VII
Tabela n.º 5 – Dados estatísticos de validade da PQ17: Matriz da componente rotativa ...	VII
Tabela n.º 6 – Dados estatísticos de validade da PQ17: Variância total explicada	VII
Tabela n.º 7 – Dados estatísticos de validade da PQ18: Variância total explicada	VIII
Tabela n.º 8 – Dados estatísticos de fiabilidade: Alfa de Cronbach dos itens que compõem o Fator 1 (PQ17)	IX
Tabela n.º 9 – Dados estatísticos de fiabilidade: Estatísticas de item-total do Fator 1 (PQ17)	IX
Tabela n.º 10 – Dados estatísticos de fiabilidade: Alfa de Cronbach dos itens que compõem o Fator 2 (PQ17)	IX
Tabela n.º 11 – Dados estatísticos de fiabilidade: Alfa de Cronbach dos itens que compõem a PQ18	IX
Tabela n.º 12 – Contacto com os militares da GNR (PQ4)	XIX
Tabela n.º 13 – Número de contactos com os militares da GNR (PQ5)	XIX
Tabela n.º 14 – Medidas de tendência central da PQ5	XIX
Tabela n.º 15 – Localização do contacto com os militares (na/junto à escola) (PQ6)	XIX
Tabela n.º 16 – Participação em atividades dinamizadas pelos militares da Escola Segura (PQ7)	XX
Tabela n.º 17 – Avaliação das ações (PQ8)	XX
Tabela n.º 18 – Partilha com os familiares (PQ9)	XX
Tabela n.º 19 – Visualizar os militares da Escola Segura junto à escola (PQ10)	XXI
Tabela n.º 20 – Frequência de visualização (vezes/mês) (PQ11)	XXI
Tabela n.º 21 – Assistir a violência na escola (PQ12)	XXI
Tabela n.º 22 – Ser vítima de violência na escola (PQ13)	XXI
Tabela n.º 23 – Papel dos militares da Escola Segura nas situações de violência (PQ14)	XXII
Tabela n.º 24 – Ser vítima de <i>cyberbullying</i> (PQ15)	XXII
Tabela n.º 25 – Entidades/Sujeitos contactados nestas situações (PQ16)	XXII

Tabela n.º 26 – Medidas de tendência central: Fator 1 e Fator 2 (PQ17)	XXIII
Tabela n.º 27 – Medidas de tendência central relativas à percepção dos jovens em relação à GNR (PQ18)	XXIII

LISTA DE ANEXOS E APÊNDICES

ANEXOS

Anexo A – Autorização da DGE para realização de Inquérito por Questionário XXXII

APÊNDICES

Apêndice A – Inquérito por Questionário	II
Apêndice B – Validação do Inquérito por Questionário	VII
Apêndice C – Fiabilidade do Inquérito por Questionário	IX
Apêndice D – Inquérito por Entrevista (Grupo I)	X
Apêndice E – Inquérito por Entrevista (Grupo II)	XIII
Apêndice F – Protocolo de Consentimento Informado dos encarregados de educação	XVI
Apêndice G – Protocolo de Consentimento Informado para participação em entrevista	XVII
Apêndice H – Estatística Descritiva	XIX
Apêndice I – Estatística Indutiva	XXIV
Apêndice J – Caracterização dos entrevistados por grupos	XXVI
Apêndice K – Codificação das Entrevistas	XXVII

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

A	AM	Academia Militar
	Art.º	Artigo
C	CTer	Comando Territorial
	CO	Comando Operacional
	CCFFSS	Conselho Consultivo para a Formação das Forças e Serviços de Segurança
D	DI	Direção de Informações
	DIC	Direção de Investigação Criminal
	DGE	Direção-Geral da Educação
	DO	Departamento de Operações
	DPCDH	Divisão de Policiamento Comunitário e Direitos Humanos
	DTer	Destacamento Territorial
E	EBS	Escola Básica e Secundária
	EUA	Estados Unidos da América
F		
	FS	Forças de Segurança
G		
	GNR	Guarda Nacional Republicana
H		
	HI	Hipótese de Investigação
I		
	IE	Inquérito por Entrevista
	IQ	Inquérito por Questionário
L		
	LOE	Linha de Orientação Estratégica
M		
	MAI	Ministério da Administração Interna
	ME	Ministério da Educação
N		
	n.º	Número
O		
	OE	Objetivo Específico
	OG	Objetivo Geral
P		
	PE	Pergunta de Entrevista
	PEPP	Programas Especiais de Policiamento de Proximidade
	PES	Programa Escola Segura
	PQ	Pergunta de Questionário
	PSP	Polícia de Segurança Pública
Q		
	QC	Questão Central

	QD	Questão Derivada
R	RASI	Relatório Anual de Segurança Interna
	RPCPC	Repartição de Prevenção Criminal e Policiamento Comunitário
S	SOTRP	Secção de Operações, Treino e Relações-Públicas
	SPCPC	Secção de Prevenção Criminal e Policiamento Comunitário
	SSPCPC	Subsecção de Prevenção Criminal e Policiamento Comunitário
	SRO	<i>School Resource Officer</i>
T	TIA	Trabalho de Investigação Aplicada
Z	ZA	Zona de Ação

INTRODUÇÃO

Na segunda metade do século XX, emergiu na maioria dos países ocidentais uma tendência para o crescimento da delinquência juvenil (Shaw, 2004). Este fenómeno ganhou particular destaque pelo seu alastramento ao ambiente escolar, o que motivou uma intensificação do policiamento neste meio (Gottfredson et al., 2020). A escola passou a ser progressivamente percecionada como um espaço de insegurança e conflito (Sebastião et al., 2010), não só em países como os Estados Unidos da América (EUA) ou o Reino Unido, como inclusive em Portugal.

A pressão causada pelo crescimento dos atos violentos, como os assaltos ou as agressões, e das reclamações das escolas, dos pais e dos sindicatos, obrigou o poder político a tomar as primeiras medidas no sentido de reverter esta situação (Sanguinho e Nico, 2008).

Em 1992, os Ministérios da Administração Interna e da Educação assinaram um protocolo conjunto que deu origem ao Programa Escola Segura (PES) (Sebastião et al., 2003). Este surgiu com o propósito de assegurar todas as condições de segurança à comunidade escolar, desígnio para o qual colabora, decisivamente, há mais de um quarto de século (Despacho Conjunto n.º 8927, 2017).

Hoje, três décadas volvidas sobre a sua implementação, poucos são os portugueses que desconhecem a sua existência ou que nunca com ele contactaram. Esta afirmação não só é sustentada pela amplitude geográfica da aplicação do programa, como por algumas investigações conduzidas por académicos da área. É disso exemplo o estudo desenvolvido por Lisboa e Teixeira (2015), onde, perante um universo de 1800 entrevistados, 74,1% declarou conhecer o PES.

Não obstante, e ao contrário do que acontece sobretudo em países anglo-saxónicos, poucos são os estudos desenvolvidos em Portugal que centram a sua análise em programas como este. Este fenómeno acentua-se ainda mais quando está em causa a análise da perceção dos próprios visados, leia-se alunos, em relação à sua aplicação e aos seus efeitos.

O presente Trabalho de Investigação Aplicada (TIA), desenvolvido no âmbito do Mestrado Integrado em Ciências Militares na especialidade de Segurança, frequentado na Academia Militar (AM), surge precisamente com o desígnio de minorar esta limitação, procurando aprofundar a investigação existente no quadro dos programas de policiamento escolar, centrando para tal a sua análise no estudo do impacto do PES na população juvenil.

Fá-lo, analisando a forma como esta vertente de policiamento se reflete em três dimensões essenciais: na perceção/opinião dos jovens em relação à Guarda Nacional Republicana (GNR); na perceção e dinâmicas relacionais da restante comunidade escolar com a Guarda e, por fim, nas implicações da aplicação do programa no sentimento de segurança da comunidade escolar, em particular nesta faixa etária.

Estas dimensões refletem-se no seu Objetivo Geral (OG), o qual, segundo Vilelas (2020, p. 87) “determina o que o investigador quer atingir com a realização do trabalho de pesquisa”, e nos respetivos Objetivos Específicos (OE):

Nestes termos, o **OG** desta investigação é analisar as repercussões da aplicação do PES nos estabelecimentos de ensino e o seu reflexo na comunidade escolar.

Como meio de aprofundamento deste mesmo objetivo, foram estabelecidos os seguintes OE:

OE1 – Mapear as iniciativas realizadas no âmbito do PES junto das duas escolas em análise.

OE2 – Avaliar a forma como o PES influi na opinião da comunidade juvenil relativa à GNR.

OE3 – Analisar os termos em que a implementação do PES se repercute na apreciação e nas dinâmicas relacionais da restante comunidade escolar (pais/encarregados de educação e docentes) com a Guarda.

OE4 – Avaliar as implicações da aplicação do programa no sentimento de segurança da comunidade escolar.

Depois de identificado o âmbito geral do estudo, concretizado na formulação dos objetivos de investigação (geral e específicos), importa delinear aquela que é o leme de toda a investigação, e que permite que esta se mantenha centrada no seu principal objetivo (Quivy e Campenhoudt, 2005), ou seja, a formulação da Questão Central (QC), a qual, atento o OG, foi a seguinte:

QC – Qual o impacto da aplicação do PES ao nível dos estabelecimentos de ensino e da comunidade escolar?

Tendo em vista o cumprimento destes objetivos e a resposta à QC da investigação, estruturou-se a redação do trabalho em duas partes. No que diz respeito à Parte I, contempla-se a revisão da literatura e o enquadramento teórico, centrado na conceptualização das questões de (in)segurança em meio escolar e nos modelos de policiamento, com destaque

para a problemática da prevenção. A Parte II, inicia-se com a metodologia que suporta a investigação, seguindo-se-lhe a apresentação, análise e discussão dos resultados. No final, apresentam-se as conclusões apuradas, bem como as limitações do trabalho e algumas recomendações para trabalhos futuros.

Por último, na parte pós-textual, existem múltiplos Apêndices e Anexos, cuja observação é indispensável para a correta interpretação de toda a investigação.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO / REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO I – POLICIAMENTO E (IN)SEGURANÇA ESCOLAR

1.1. Segurança (Objetiva e Percecionada)

Falar de segurança implica necessariamente falar de uma realidade polissémica, de uma realidade cujo âmago assenta tanto na objetividade e nos factos, como em sentimentos e percepções, numa realidade por vezes vaga e até ambígua (Waldron, 2012). Implica aludir a um direito protegido pela Constituição¹, função de soberania do Estado, base da sua fundação e fundamentação histórica (Sarmiento, 2010) e, portanto, condição *sine qua non* de um outro direito fundamental: a liberdade (Inácio e Araújo, 2018). Direito fundamental do qual, por vezes, nas palavras de Waldron (2012, p. 14), citando Thomas Hobbes, “a busca pela segurança nos leva a abdicar”.

Nas democracias liberais, em particular, nas de estilo ocidental, “liberdade e segurança constituem-se como faces de uma mesma moeda, por isso mesmo, a garantia da primeira e a salvaguarda da segunda encontram-se em permanente tensão” (Duque & Meneses, 2019, p. 43). Esta tensão não sugere, ainda assim, que a prossecução de uma resulte necessariamente na negligência da outra, como sustenta Fontes (2022, p. 134), declarando que a “necessidade de segurança não significa a fragilidade do direito constitucional à liberdade, antes pelo contrário, significa defender o Estado de Direito Democrático”.

Na sua dimensão objetiva, a segurança assenta, num agregado de condições de natureza material, económica, política e social, que em conjunto garantem a ausência de perigo, para o indivíduo ou para a comunidade em que este se integra (Fernandes, 2005). A sua conservação é vital, dado que a sua rutura, a verificar-se, pode colocar em crise a confiança no Estado e nas suas instituições (Fontes, 2015, citado por Cruz, 2019), cabendo, nestes termos, ao próprio Estado, enquanto “principal provedor de segurança pública” (Fontes, 2022, p. 139), através dos múltiplos meios de que dispõem, garantir que tal não se verifica (Valente, 2017).

¹ Art.º 27º da Constituição da República Portuguesa.

A dimensão subjetiva, por sua vez, insere-se no âmbito da percepção, naquilo que se designa por sentimento de segurança. Sobre ela atua uma multiplicidade de fatores, cujos efeitos têm forte variação individual, “remetendo, por um lado, para o espaço psicológico da pessoa, e constituindo, por outro, uma ressonância do modo como se percebem certas realidades” (Cunha & Rêgo, 2022, p. 194).

Ainda que subjetiva, essa “sensação de segurança é, em determinadas circunstâncias, tão importante como a segurança real” (Ribeiro, 2009, p. 55), pelo que a sua ausência serve, não raras vezes, de prerrogativa para a sua caracterização, numa abordagem que a define negativamente, enquanto sensação/sentimento de insegurança (Booth, 2007).

Esta sensação, que se reflete naquilo que se designa por “medo do crime”, não é redutível ao crime propriamente dito ou sequer à medição objetiva das taxas da criminalidade. É sim um fenómeno que parte das características de determinada pessoa, e se desloca, posteriormente, para aspetos do ambiente físico e social, sejam eles de natureza permanente ou ocasional (Cunha e Rêgo, 2022), em que determinada comunidade se encontra inserida. A própria idade das pessoas, ou o conhecimento de determinado fenómeno criminal, também poderão afetar esse sentimento (Kruger e Reisch, 2007 citados por Cruz, 2019),

A relação entre o fenómeno percebido e os níveis objetivos de crime, entre o sentimento de medo e o risco real, é, não raras vezes, desproporcional (Robert, 2006). Esta discrepância corporiza uns dos designados *paradoxos da insegurança*. Fernandes & Rêgo (2011, p. 171), como forma de os enumerar, recorrem a alguns exemplos: “o atlas do medo numa cidade não coincide necessariamente com a criminalidade real (...); o período mais insegurizante é o noturno, que é também aquele em que ocorrem menos delitos”.

A crescente percepção de insegurança, muitas vezes fruto da própria mediatização do crime, fomentada em particular pelos próprios meios de comunicação social, que amplificam de forma induzida a percepção de delinquência, tem vindo a granjear grande centralidade no discurso social e político (Oliveira, 2006). Com apelos securitários cada vez mais audíveis e interpeladores, que se disseminam, em certa medida, um pouco por todo lado, na rua, nos espaços residenciais ou nas escolas, esses sentimentos foram exercendo pressão sobre o poder político que se viu na obrigação de lhes dar resposta, uma resposta política (Frois, 2011).

1.2. Insegurança em Ambiente Escolar

Se, por um lado, a escola deve personificar um dos mais importantes agentes socializadores, quer para as crianças quer para os adolescentes, por outro, se associada a fenómenos de violência e insegurança, pode tornar-se num local temido e indesejado (Mendes, 2010), sinónimo de instabilidade e mal-estar.

Na segunda metade do século XX, os casos de violência escolar saltaram da discussão puramente académica para os meios de comunicação social, ganhando destaque e visibilidade pública. Esta notoriedade conduziu a que a questão se tornasse relevante no debate educativo e político a nível internacional, motivando o desenvolvimento de medidas políticas e recomendações em diferentes países e organizações internacionais (Sebastião et al., 2013)

Começou assim a instalar-se uma perceção crescente relativa a falhas nas escolas, à desordem e ao aumento da violência escolar (Milojević et al., 2017), ideia que em meados da década de 80 chegou também a Portugal (Sanguinho e Nico, 2008). A escola passou a ser vista como um espaço de insegurança, de conflito e as crianças e jovens que a frequentavam, como grupos de risco e geradores de risco (Sebastião et al., 2010).

Significa isto, portanto, que a violência escolar, a indisciplina ou a desordem se instituíram como fenómenos novos nas escolas? De facto, não só não foi isso que os dados demonstraram, como as bases científicas exploradas revelaram que os níveis de violência tendem a permanecer relativamente estáveis (Cecile, 2009; Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro [UTAD], 2023), o que não se traduz necessariamente num feito assinalável, caso os números da violência sejam relativamente elevados. Em Portugal, existe inclusivamente um histórico já longo de violência na escola, de que são exemplo as praxes violentas na Universidade de Coimbra, no século XIX (Sebastião et al., 2003).

Não sendo um fenómeno novo, facto é que risco, violência e insegurança passaram a constar do léxico que caracteriza o meio escolar, o que levou a que as comunidades educativas aumentassem significativamente as suas exigências para a tomada de medidas políticas e disciplinares mais severas (Sebastião et al., 2003).

Uma das respostas que surgiu para fazer face a estas reivindicações centrou-se na expansão do policiamento escolar (Brown, 2006). A integração de polícia nas escolas, foi uma prática inicialmente observada nos EUA, mas que rapidamente se alastrou a países como o Reino Unido, Portugal, Sérvia, Turquia ou Coreia do Sul (Milojević et al., 2017).

1.3. Intervenção policial no cenário educativo

O aumento generalizado da delinquência juvenil, desde a década de 1960 até aos anos 1990, em particular nos países ocidentais, refletiu-se no decréscimo do sentimento de segurança no espaço educativo. Os casos de violência escolar ou os fenómenos a ela direta ou indiretamente associados, como o *bullying*, mais recentemente o *cyberbullying*, as agressões, a destruição de propriedade, o abandono escolar ou o consumo de drogas, tornaram-se eventos típicos do ambiente escolar (Shaw, 2004; Gottfredson et al., 2020), gerando crescente preocupação na comunidade.

Para lhes fazer face, as autoridades políticas iniciaram um processo de implementação de políticas públicas no âmbito da segurança, nomeadamente na área da educação. Em países como os EUA, instituíram-se uma série de medidas, como a utilização de detetores de metais, o uso de videovigilância e a colocação de agentes das Forças de Segurança (FS) nas escolas (Brown, 2006).

Esta última medida, hoje amplamente discutida no seio da comunidade científica, não corporizou, de facto, prática disruptiva no cenário conceptual do policiamento. O conceito de policiamento escolar² foi criado na década de 1950, precisamente nos EUA, não obstante só ter sido verdadeiramente implementada nos anos de 1980 e 1990 (McKenna e Petrosino, 2022), como uma de entre muitas respostas ao crescimento da delinquência juvenil naquele período (Gottfredson et al., 2020). O seu surgimento teve subjacente dois objetivos fundamentais: por um lado, garantir a segurança nas escolas; por outro, fomentar uma perceção positiva da polícia e uma atitude mais responsável em relação ao cumprimento da lei (Shaw, 2004).

A realidade impôs-se, o que não só fez perdurar no tempo esta modalidade de policiamento como a popularizou, e hoje, em muitos países, as escolas colaboram ativamente com a polícia, não só em questões como o absentismo escolar (Tocci et al., 2023), como no próprio combate a estes fenómenos de criminalidade. Fazem-no, todavia, de modo parcialmente diferente entre si, com objetivos, filosofias, estilos e propósitos distintos (Shaw, 2004), cada um dos quais adaptados à respetiva realidade.

² Alguns artigos centram a sua análise e conclusões nos *School Resource Officers*, método de policiamento escolar comumente utilizado nos EUA. No entanto, isto não implica que não se possa efetuar uma extensão da interpretação neles constante a um campo mais amplo, onde se incluía a generalidade do policiamento escolar.

No caso da Europa, há uma tendência para que o policiamento escolar seja menos intrusivo e mais focado no papel educativo/formativo dos polícias, ao passo que nos EUA se entende que a presença da polícia nas escolas deve ser forte e visível (Shaw, 2004).

Entre todos os modelos existem, ainda assim, práticas transversais, como o patrulhamento da escola e das suas imediações, a investigação de queixas provenientes de alunos ou outros membros da comunidade educativa, o controlo e minimização de potenciais perturbações das atividades escolares ou dos períodos que lhes sucedem, entre outras (Na e Gottfredson, 2013).

Considerando as diferenças e semelhanças existentes entre os diferentes programas de policiamento escolar, Shaw (2004) classificou-os genericamente em três grandes categorias:

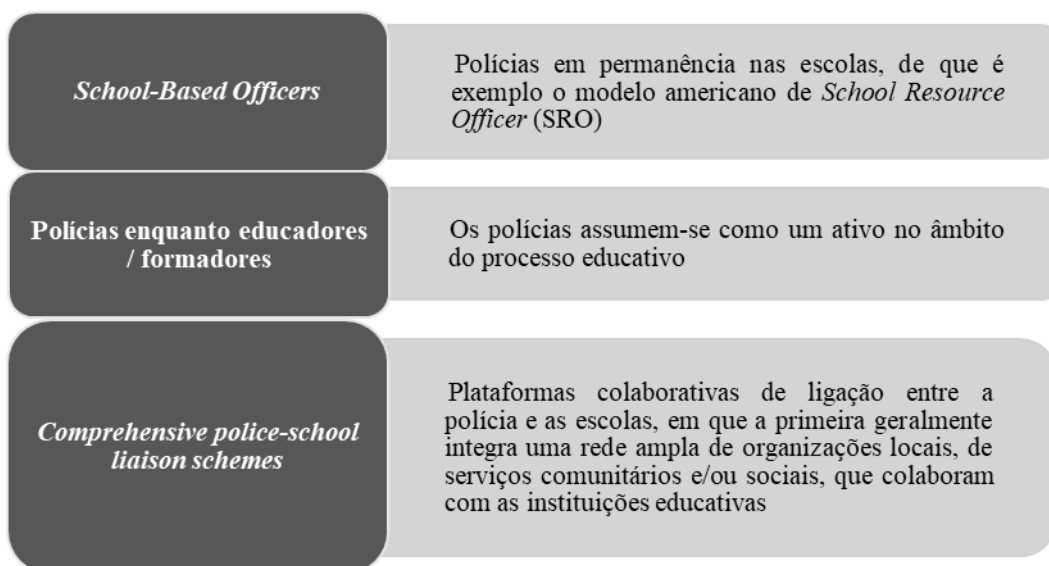


Figura n.º 1: Programas de Policiamento Escolar

Fonte: Shaw, 2004

Existem vários exemplos de programas de policiamento escolar, a saber: SRO nos EUA, *School Liaison Officers* no Reino Unido, *Safer School Partnerships* no Reino Unido, *The School Agent* nos Países Baixos, *School-Based Policing* na Austrália (Shaw, 2004; Milojević et al., 2017) e, especialmente preponderante no quadro desta investigação, o PES em Portugal, que será abordado mais adiante.

Em todos estes programas, é expectável que o papel dos agentes das FS se prolongue muito para além da simples função de manutenção da ordem e da tranquilidade pública, o que pode implicar que em determinados casos tenham de exercer a função policial, no seu

sentido mais restrito, enquanto noutros, essa ação se possa cingir mais a questões de mentoria ou aconselhamento (Kupchik et al., 2020). Independentemente das situações, e particularmente no segundo caso, da sua ação não pode resultar qualquer tipo de incúria na sua principal e mais capital responsabilidade: a de garantir a segurança das escolas (Tocci et al., 2023).

Precisamente por se considerar tão amplo o mandato policial em matéria de policiamento escolar, Canady et al. (2012), desenvolveram o Modelo Triádico de Responsabilidade dos polícias escolares, onde estabeleceram que estes, no exercício das suas funções, são (ou deveriam ser), simultaneamente, educadores, conselheiros informais e garantes do cumprimento da lei.

1.4. A percepção juvenil da polícia e do policiamento escolar

Definir políticas públicas implica que se “jogue”, necessariamente, em dois tabuleiros: por um lado, a área sobre a qual a política irá versar; por outro, sobre o apoio dos cidadãos face a essa política.

Quando estão em causa políticas públicas de segurança, este apoio revela-se não só um fim em si mesmo, como um elemento determinante na coprodução da própria segurança (Hurst e Frank, 2000), motivo pelo qual deve atuar como um condicionador da sua elaboração e dos agentes responsáveis pela sua aplicação.

A implementação do policiamento escolar, enquanto política pública, deve ter presente estas premissas, e uma outra, também ela fundamental: a de que é a confiança e a segurança que o público deposita nos organismos policiais, que servem de base à sua cooperação e ao reconhecimento da legitimidade da sua atuação, sobretudo numa sociedade democrática (Rosenbaum et al., 2005).

Este fenómeno de cooperação e reconhecimento de legitimidade começa-se a construir de tenra idade, assumindo-se a pré-adolescência e a adolescência como as fases preponderantes, onde se consolidam as crenças e perceções relativas às autoridades, sejam elas judiciais ou policiais (Piquero et al., 2005).

Perante esta circunstância, os programas de policiamento escolar, nas suas diferentes versões, centraram nos jovens o grande capital da sua ação, conferindo grande importância e atenção ao contacto com eles estabelecido. Uma das prerrogativas dessa centralidade foi (e continua a ser), a da melhoria da percepção dos jovens em relação à polícia,

especialmente naqueles em cuja opinião não estivesse ainda bem sedimentada (Kupchik et al., 2020).

Existem, porém, estudos que sugerem que o aumento deste contacto, nomeadamente pela integração de polícias nas escolas, pode constituir uma experiência desafiante e até potencialmente negativa para os jovens (Theriot, 2016). Estas investigações, desenvolvidas num quadro mais amplo que, por norma, observa também o sentimento de segurança provocado pela presença de polícia nas escolas, tem, não raras vezes, obtido resultados ambíguos no que ao desenvolvimento de atitudes positivas em relação à polícia diz respeito (Shaw, 2004). Essa ambiguidade expressa-se nos diferentes resultados apresentados pelos estudos produzidos na área.

Vejam-se os seguintes casos: Brick et al. (2009), perante esta questão, concluíram que os jovens que contactavam com a polícia, por norma, apresentavam atitudes menos favoráveis em relação a esta, conclusão semelhante à que obtiveram Hurst e Frank (2000), onde, segundo eles, não só se verificava que os jovens não manifestavam um apoio generalizado em relação à polícia, como que o seu grau de apoio era tendencialmente inferior ao manifestado pelos cidadãos adultos. Contudo, Theriot (2016) e, depois, Milojević et al. (2017), perante o mesmo cenário, obtiveram resultados substancialmente diferentes. O primeiro, concluiu que um maior número de interações entre polícias envolvidos no policiamento escolar e os jovens, se refletiam num acréscimo das visões positivas destes alunos em relação aos agentes; os segundos, debruçando-se sobre a eficácia do programa “Polícia Escolar” na Sérvia, não só descobriram que a presença destes polícias nas escolas reduzia o “medo do crime” dos alunos, como se repercutia numa opinião positiva desses alunos em relação aos polícias.

A ambiguidade dos resultados adquire contornos ainda mais intrincados quando tidas em consideração as conclusões da investigação conduzida por Jackson (2002), segundo as quais, a presença de polícia nas escolas não se reflete numa alteração da perceção dos jovens em relação à própria polícia.

Trate-se de um caso ou de outro, acolha-se uma ou outra tese, facto é que estas perceções, segundo Sindall et al. (2017), oscilam ao longo do tempo, ao longo das diversas faixas etárias que antecedem a idade adulta, sendo mais positivas em idades mais jovens (dos 10 aos 13 anos) e decrescendo nos anos que se seguem, até estabilizarem, regra geral, entre os 16 e os 18 anos de idade (Schuck, 2013).

Esta tricotomia, ilustrada pela contraposição dos três paradigmas em questão, torna claro o quão sensível é afirmar que a perceção/opinião dos jovens em relação à polícia, se

torna mais positiva ou mais negativa em função do contacto que com esta estabelecem, ou que se altera sequer. Se aceitarmos, como sugerem, Friedman et al. (2004, p. 20), que “a forma como a polícia é percebida na juventude pode influenciar as percepções sobre a polícia (...) mais tarde na vida”, a investigação sobre estas questões ganha uma importância redobrada.

1.4.1. Da segurança no espaço educativo

Outra das dimensões onde a percepção dos jovens em relação à polícia e ao policiamento escolar suscita particular interesse, é a do sentimento de segurança manifestado nas escolas onde este policiamento se desenvolve.

Um ambiente escolar seguro é condição necessária e imprescindível para que os alunos consigam efetivamente aprender e os professores consigam eficazmente ensinar, melhorando assim a experiência educativa e o bem-estar de todos os envolvidos (Zhang et al., 2016). Sentir-se seguro na escola é fundamental por si só, mas é particularmente importante por estar diretamente associado a um melhor desempenho académico e, por consequência, ao prolongamento e conclusão do percurso escolar (Lacoe, 2020).

O policiamento escolar é amplamente utilizado como forma de manter o espaço educativo seguro, ordenado e protegido, pelo que está muitas vezes associado à percepção generalizada de que a sua utilização é eficaz na manutenção da segurança escolar (Na e Gottfredson, 2013). Aqueles que o defendem, acreditam que essa eficácia se prolonga para além da questão da vigilância e da fiscalização, estendendo-se às relações de confiança que se estabelecem entre os alunos e as FS.

À semelhança do que acontece com a percepção relativa ao policiamento escolar e ao seu impacto nas atitudes e opiniões dos jovens em relação às FS, quando está em causa o efeito que esse policiamento produz na sensação de segurança dos jovens (e dos restantes membros da comunidade educativa) na escola, levantam-se vozes que o advogam, como McDevitt e Panniello (2005), e outras que lhe suscitam entraves, como Bachman et al. (2011).

Os primeiros, conjugando a premissa de que “os alunos que têm uma opinião mais favorável em relação aos agentes envolvidos no policiamento escolar tendem a sentir-se mais à vontade para reportar crimes” (McDevitt & Panniello, 2005, p. 1), com a premissa de que a situação é análoga quando está em causa o sentimento de segurança, onde “os alunos que se afirmam sentir seguros na escola apresentam duas vezes e meia mais probabilidades de se

sentirem confortáveis para reportar crimes”, concluíram que “a maioria dos alunos que têm uma opinião positiva dos policiais envolvidos no policiamento escolar, também afirma sentir-se seguro na escola” (McDevitt & Panniello, 2005, p. 2). Por oposição, ilustrando a dialética existente, Bachman et al. (2011), constataram que o efeito da aplicação de medidas de segurança nas escolas, em particular, da presença de guardas (leia-se agentes policiais e seguranças) aumentava significativamente as percepções gerais de medo nos estudantes, incluindo no trajeto de e para a escola.

Prolongando a análise à restante comunidade educativa, a literatura existente parece corroborar, em parte, ambas as teses. Num estudo conduzido por Wood e Hampton (2021), a análise final dos dados levou-os a afirmar que, por comparação com os professores que lecionavam em escolas sem policiamento escolar, os professores que o faziam em escolas onde tal era uma realidade, apresentavam uma tendência substancialmente maior para se sentirem seguros nesse contexto. Contudo, os mesmos investigadores, sobre a percepção dos professores relativamente à segurança dos seus alunos, sugeriram que estes consideravam que os alunos se sentiam mais receosos e, porventura, mais inseguros, nos espaços onde esses agentes estavam presentes (Wood e Hampton, 2021).

1.5. Dinâmicas relacionais com a restante comunidade escolar

Se no estudo da percepção dos jovens em relação à polícia existe uma incongruência significativa nas conclusões das diversas investigações realizadas, quando esse estudo desloca o seu centro de gravidade para a análise das percepções de outros membros da comunidade escolar, como os professores ou os pais, o panorama tende a ganhar estabilidade, revelando-se mais equitativo e homogéneo, o que se manifesta numa percepção positiva generalizada e num apoio mais alargado em relação ao policiamento escolar (Myrstol, 2011).

Este apoio, que se manifesta principalmente em atores do espaço educativo, como os professores (Wood e Hampton, 2021) ou os diretores (May et al., 2004), pode ser mais difícil de alcançar junto dos pais/encarregados de educação. Estes, não obstante partilharem genericamente desta visão positiva, levantam algumas preocupações sobre a presença de agentes policiais nas escolas. Na sua ótica, esta pode provocar nos seus educandos a impressão de que a escola é um lugar perigoso, quando de facto não o é (Travis III e Coon, 2005), com as potenciais consequências negativas que daí podem advir, nomeadamente em termos de sucesso escolar (Lacoe, 2020).

A percepção dos pais é particularmente importante porque existe uma relação forte e consistente entre esta e a dos seus filhos (Sindall et al., 2017), daí o cuidado de se procurar fomentar o sentimento contrário, atuando os agentes como verdadeiros “embaixadores” da causa policial (Kupchik et al., 2020).

Ainda na dimensão da percepção, mas noutra componente, a do sentimento de segurança, há que estabelecer o paralelo entre aquilo que é a percepção do policiamento escolar propriamente dita e o sentimento de segurança que a existência desse policiamento proporciona aos restantes membros da comunidade educativa, que não os alunos.

À prática do policiamento escolar está normalmente associada a ideia de fomentar na comunidade educativa um maior sentimento de segurança (Katz et al., 2002). Esse sentimento está, em certa medida interligado, à existência, ou não, de um parecer favorável face à presença de polícia nas escolas. Os professores são um caso claro dessa associação, em que a percepção positiva desse policiamento, aliam a de que a presença de polícia nas escolas os faz sentir mais seguros (Wood e Hampton, 2021), situação que também se verifica com os respetivos diretores dos estabelecimentos de ensino (May et al., 2004). Esta asserção pode ser extensível aos pais/encarregados de educação se se tomar por referência as conclusões de Myrstol (2011), que aponta no sentido de que a generalidade das pessoas acredita que o policiamento escolar é um método eficaz na redução da delinquência, no melhoramento do ambiente educativo, no fortalecimento da relação da polícia com a comunidade, entre outras.

CAPÍTULO II – POLICIAMENTO COMUNITÁRIO E/OU DE PROXIMIDADE

2.1. O paradigma da Prevenção

As profundas transformações que emergiram de um fenómeno crescente de globalização e inovação tecnológica (Copeto, 2011), não substituíram, antes reforçaram, preocupações comunitárias existentes, entre as quais se destacaram as respeitantes às questões da segurança. Estas preocupações acentuaram a centralidade desta temática, o que, a par da sua inquestionável presença no espaço público, deixou clara a pertinência em considerá-la o tema do século XXI (Fontes, 2022).

À semelhança do que aconteceu noutros setores da administração, o Estado, perante tais transformações, viu-se diante de um conjunto de desafios (em alguns casos novos), que suscitaram outro “olhar” para o contexto da segurança (Martins, 2022). Esse novo olhar refletiu-se na implementação de novas políticas públicas de segurança, as quais, ao contrário do que acontecia, vieram priorizar a prevenção, as parcerias e a mediação, em detrimento de um paradigma – paradigma repressivo – que se encontrava já em crise (Oliveira, 2006). Este novo paradigma representou um verdadeiro corte com as modalidades de policiamento anteriores, passando a incorporar uma nova máxima: a “segurança resulta sobretudo de atitudes e comportamentos proativos e preventivos” (Rodrigues, 2019, p. 38).

O impulso para a substituição do paradigma de policiamento repressivo emergiu sobretudo no seio dos países anglo-saxónicos, durante os anos setenta do século XX (Tilley, 2009), com propostas como a implementação do policiamento de proximidade. Contudo, “a maior parte dos Estados da Europa continental só enveredaram por este novo modelo nos anos noventa” (Oliveira, 2006, p. 119), altura em que se tornou o paradigma de policiamento dominante em grande parte do mundo (ocidental), situação que em muitos casos ainda se verifica (Cordner, 2014, Caem et al., 2013).

Do ponto de vista conceptual, prevenção diz respeito “ao conjunto de medidas, cuja intenção é minimizar as infrações (a sua frequência, a sua gravidade e as suas consequências), sejam de natureza criminal ou outras e, sobretudo, quando ocorram antes da prática do ato delinvente” (Oliveira, 2006, p. 79). Representa um “instrumento funcional para garantir a segurança interna”, facto que só se verifica, se “forem evitadas as violações às normas jurídicas e, (...) às normas sociais subjacentes àquelas que compõem e sedimentam o Estado de direito democrático” (Valente, 2005, p. 84).

Segundo este último autor, que segue a linha de raciocínio dos Professores Gomes Canotilho e Vital Moreira, a prevenção criminal comporta duas funções de natureza distinta, mas que se relacionam: a função de vigilância, com uma dimensão positiva – os atos praticados pela polícia devem ter como fundamento a manutenção da ordem jurídica constitucionalmente estabelecida – e uma dimensão negativa – exige-se que as FS não atuem de forma onerosa e grave para os direitos, liberdades e garantias do cidadão; e a função de prevenção criminal *stricto sensu*, que se caracteriza pela prossecução das medidas adequadas a determinadas infrações criminais, tendentes à proteção de pessoas e bens, à vigilância e controlo de indivíduos e locais suspeitos e ao desenvolvimento das necessárias, proporcionais e adequadas medidas cautelares e de polícia que garantam a salvaguarda dos meios de prova (Valente, 2005).

Em termos de categorização, a amplitude conceptual da prevenção permite enquadrá-la em múltiplas dimensões³. Todavia, Noronha (2022, p. 3) dá destaque a três, que apelida de “três vetores estratégicos da prevenção criminal”:

Quadro n.º 1: Vetores estratégicos da Prevenção Criminal

Vetores estratégicos da prevenção criminal	
1º vetor - Primário	Componentes de natureza urbanística, <i>design</i> do meio ambiente, programas de proximidade de polícia, educação e prevenção geral
2º vetor - Secundário	Componentes relacionadas com a áreas de alta incidência criminal, identificação dos delinquentes e envolvimento com grupos organizados, referenciação dos principais tipos de crime ou criminalidade representada na área observada.
3º vetor - Terciário	Investigação criminal, meios de obtenção de prova, detenção, acusação e condenação.

Fonte: Noronha, 2022

A intervenção policial faz-se nos três vetores, em diferentes vertentes e circunstâncias. Para efeitos da presente investigação importa enfatizar o 1º vetor - Primário, onde figura o PES, cujo fim se destina à criação de condições de segurança para toda a comunidade educativa (Oliveira, 2006).

³ E.g. prevenção social, prevenção situacional, etc.

A transição para um método de policiamento tendencialmente preventivo resultou na implementação de novos modelos de policiamento, entre os quais o Policiamento Comunitário, designação algumas vezes utilizada na literatura com significados distintos (Cordner, 2014), não obstante o princípio comum da participação ativa dos cidadãos na definição das políticas e prioridades policiais (Copeto, 2011; Cordner, 2014).

2.2. Policiamento de Proximidade e/ou Policiamento Comunitário

A emergência do Policiamento Comunitário como modelo de policiamento preventivo por excelência, conduziu a que se tornasse a força dominante na realidade policial a partir dos anos 1990, não só nos EUA, como noutros países do mundo (Cordner, 2014). No entanto, a mesma designação foi utilizada para expressar conceitos e modelos com diferenças assinaláveis. Veja-se o caso dos países anglo-saxónicos, que aludem a este conceito como *Community Policing* (Policiamento Comunitário); ou o caso dos franceses e dos belgas, que apresentam uma designação substancialmente diferente: *police de proximité* (polícia de proximidade) (Oliveira, 2006).

No primeiro caso, está-se perante um modelo segundo o qual “a polícia de determinada região, com as suas características específicas, se constitui como parceira da comunidade, de onde emerge” (Moleirinho, s.d., citado por Gouveia, 2020), enquanto que no segundo caso, mais de natureza organizacional, se está perante um modelo em que existe um esforço de adaptação da polícia como forma de suscitar a cooperação dos cidadãos, procurando corresponder às suas expectativas, mediante uma aproximação gradual da organização, com vista à obtenção da sua confiança (Moleirinho, s.d., citado por Gouveia, 2020).

Independentemente da designação considerada, está necessariamente em causa uma mudança cultural na organização da própria polícia, a qual, na ótica de Skogan (2006), assenta em três pressupostos basilares: o envolvimento da população, uma orientação virada para uma ação policial centrada na resolução de problemas e a descentralização. Neles sublinha-se a necessidade de existir uma interação entre a polícia e a comunidade como plataforma para a definição das prioridades e dos seus métodos de atuação; de eliminar ou minimizar a dependência face ao patrulhamento reativo em prol de um policiamento orientado para a resolução de problemas e, por último, de fomentar a comunicação entre os agentes e a comunidade, aproximando-os, por forma a que o policiamento seja adaptado à realidade de cada situação, reconhecendo que os problemas variam substancialmente de

local para local, e que as suas causas e soluções dependem, largamente, do seu contexto (Skogan, 2006).

No que aos objetivos deste modelo de policiamento diz respeito⁴, Lisboa e Teixeira (2015) destacam:

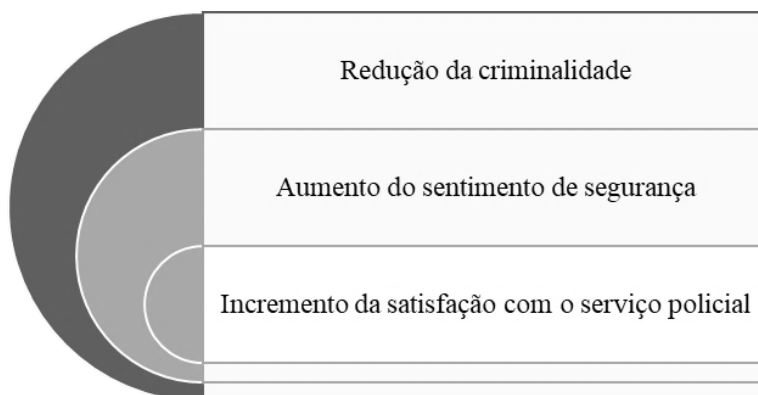


Figura n.º 2: Objetivos do Policiamento Comunitário

Fonte: Lisboa e Teixeira, 2015

Para fazer face a estes objetivos, este género de policiamento propõe uma nova abordagem filosófica, organizacional e operacional da polícia, assente na ideia de que os agentes policiais e a comunidade devem trabalhar em conjunto, para identificarem e solucionarem os problemas relacionados com o crime (Crowl, 2017). Fá-lo, sem que para tal proponha a eventual exclusão do modelo de policiamento tradicional, antes sugerindo que lhe deva funcionar como um complemento, adicionando-lhe uma componente proativa que o melhora (Lisboa e Teixeira, 2015).

No que se refere à sua implementação, independentemente da popularidade, persistem as dúvidas sobre a sua real validade, pelo menos nalgumas dimensões, que emergem das incongruências existentes entre a perceção da sua eficácia e a objetividade dos resultados obtidos. Crowl (2017) realça precisamente este facto, sublinhando que, se por um lado existem dados que demonstram que o policiamento comunitário pode efetivamente contribuir para a melhoria da confiança dos cidadãos em relação às FS; para um maior grau de satisfação profissional dos agentes que o aplicam e, ainda, para ajudar a reduzir o denominado “medo do crime”; por outro, esses mesmos dados não demonstram que da sua aplicação resulte um impacto significativo na redução da criminalidade.

⁴ Nesta ocasião não se distinguem significativamente policiamento comunitário de policiamento de proximidade.

Talvez seja este um dos argumentos que possa justificar o facto de que, independentemente da já referida “grande popularidade” e de existirem muitas instituições policiais, nomeadamente americanas, que reclamam a sua implementação, o Policiamento Comunitário (ou o Policiamento de Proximidade) continue a ser um modelo de policiamento pouco empregue pela generalidade das FS (Crowl, 2017), tese sublinhada por alguns autores relativamente ao caso português.

2.3. O caso português

Em 2024, Portugal ocupou o 7º lugar no Índice Global da Paz, à frente de países como a Dinamarca, a Finlândia ou o Canadá (Institute for Economics & Peace [IEP], 2024). Perante esta realidade, onde a baixos índices criminais correspondem, na sua larga maioria, incidentes associados à pequena criminalidade e, logo de seguida, à violência entre pessoas, o Policiamento de Proximidade parece, pelo menos na perspectiva de Durão (2012), personificar um modelo de policiamento adequado à realidade nacional.

A verdade é que a sua concretização no terreno permanece algo indefinida, com autores como Silva (2023, p. 263) a defenderem que a “proximidade em Portugal continua, no essencial, a consistir na implementação ad hoc de um conjunto de programas em detrimento de uma estratégia organizacional nacional (...)”, programas estes que foram sendo instituídos ao longo dos últimos anos, de que são exemplo o PES, o programa “Idosos em Segurança” e o “INOVAR” (Oliveira, 2006).

Estes programas, apelidados de Programas Especiais de Policiamento de Proximidade, foram desenvolvidos com o propósito fundamental de apoiar cidadãos ou grupos de cidadãos em situações particularmente vulneráveis, procurando assim combater a insegurança por eles sentida (Copeto, 2011; Bento, 2017). Estes representam, em certa medida, aquilo que Cordner (2014) classificou como um dos conceitos da dimensão estratégica do Policiamento Comunitário / Policiamento de Proximidade – *Prevention Emphasis* (Foco na Prevenção).

Não obstante, e como sugere Bento (2017), a criação e aplicação dos mesmos não implica necessariamente a vigência de um ou de outro modelo. Não se procurando aqui entrar nessa discussão, não deixa de ser relevante frisar o que sugere Silva (2023) face a esta questão. Sobre ela diz o autor que os entendimentos existentes sobre os modelos em vigor

em Portugal são por natureza divergentes, muito fruto da “inexistência de um modelo doutrinário operacional e instrumental de SP⁵ comum às FS” (Silva, 2023, p. 278).

Na linguagem política e policial nacional, contudo, existem diversos documentos (inclusive da tutela) onde o modelo de Policiamento de Proximidade consta como o paradigma vigorante. Cite-se como exemplo, o Programa do XXIV Governo Constitucional, no qual se declara como objetivo “Reorganizar a distribuição dos agentes para as tarefas mais adequadas, garantindo policiamento de proximidade (...)” (Governo da República Portuguesa, 2024), ou a Estratégia da Guarda 2025, que na sua Linha de Orientação Estratégica (LOE) n.º1 sublinha a intenção de criar “uma nova geração de ações de policiamento de proximidade” (Guarda Nacional Republicana [GNR], 2020, p. 54).

2.4. Programas Especiais de Policiamento de Proximidade (PEPP) – Escola Segura

Com o 25 de abril e a democratização política que daí decorreu, deu-se início a um verdadeiro fenómeno de massificação do acesso à escola. Do advento dessa transformação não só resultou um incremento no nível de escolaridade dos jovens portugueses, como se assistiu a uma mudança significativa nos contextos escolares, mais amplos, diversificados e, em muitos casos, mais conflituais (Sebastião et al., 2003).

Essa conflitualidade, muitas vezes aproveitada politicamente, acabou por se refletir numa maior visibilidade sobre as situações de violência na escola (Sebastião et al., 2003), o que veio a motivar o desenvolvimento de um conjunto de iniciativas políticas que foram sendo implementadas ao longo dos anos.

A primeira, de âmbito mais lato, foi a criação do Gabinete de Segurança do Ministério da Educação (ME), em 1984. Seguiram-se outras, mais incisivas sobre o espaço educativo, procurando vincar a ideia de que a escola deveria ser o local por excelência onde a prevenção se deveria iniciar (Fernandes e Valente, 2005). Esta intenção acabou por conduzir ao lançamento das bases políticas do que é hoje o programa “Escola Segura” (Fernandes e Valente, 2005), através da colaboração entre o ME e o Ministério da Administração Interna (MAI) (Sanguinho e Nico, 2008). No entanto, só em 1992 se concretiza o momento fundador do PES: a assinatura de um protocolo conjunto entre os referidos ministérios (Bento, 2017), cujo objetivo inicial se cingia essencialmente ao acréscimo da presença policial nos acessos e espaços contíguos às escolas (Leandro, 2013).

⁵ Segurança de Proximidade.

A criação do programa materializa-se com a entrada em funções do XIII Governo Constitucional, durante o qual se iniciou a atualização do modelo de policiamento português e o lançamento dos programas de policiamento de proximidade (Fernandes e Valente, 2005). Nesse hiato temporal, o programa assume, em 1996, a sua nomenclatura e forma atual, passando a sua abrangência a estender-se às escolas de todo o território nacional e não só às dezassete inicialmente estabelecidas pelo protocolo de 1992 (Bento, 2017).

Com o crescimento do programa e a sua consolidação, dá-se então, em 2005, a aprovação do primeiro regulamento do PES, através do Despacho Conjunto n.º 105-A/2005, de 2 de fevereiro, dos Ministérios da Educação e da Administração Interna (Oliveira, 2006). Entre outras premissas, este despacho vaticinava que o PES se deveria assumir como um “instrumento de actuação preventiva, visando reduzir ou erradicar a criminalidade nas escolas e meio envolvente” (Despacho Conjunto n.º 105-A, 2005), estabelecendo, para esse efeito, os seus objetivos, o seu âmbito e a sua estrutura⁶.

No mesmo ano a responsabilidade da coordenação, deste e dos restantes programas especiais, transitou do Conselho Consultivo para a Formação das Forças e Serviços de Segurança (CCFFSS), para o Gabinete Coordenador de Segurança (Oliveira, 2006).

No ano seguinte, este documento viria a ser revogado pelo Despacho Conjunto n.º 25 650/2006, de 19 de dezembro (Despacho Conjunto n.º 25 650, 2006), também ele entretanto revogado.

Atualmente, vigora o Despacho Conjunto n.º 8927/2017, de 10 de outubro. Este diploma estabelece um novo regulamento do PES, mais denso e completo do que os seus antecessores, onde estão definidos os seus objetivos prioritários, e que se podem resumir em três ideias-chave: prevenção, identificação e intervenção sobre os atos e condutas suscetíveis de colocarem em causa a segurança do espaço educativo (delinquência juvenil; consumo de substâncias; etc.); promoção de normas e valores típicos de uma sociedade democrática, como a cidadania e o civismo; educação, formação e expansão do conhecimento objetivo na área da segurança, em particular, da segurança da comunidade educativa (Despacho Conjunto n.º 8927, 2017).

A concretização destes objetivos tem lugar mediante a ação e intervenção de múltiplos atores, institucionais e não institucionais. Entre os atores institucionais importa salientar o papel das FS, nomeadamente da GNR e da Polícia de Segurança Pública (PSP), indubitavelmente os grandes promotores deste programa.

⁶ Vide Art.ºs 2º, 3º, 6º, 7º e 8º do Despacho Conjunto n.º 105-A/2005, de 2 de fevereiro.

À semelhança do que acontece com projetos idênticos noutros países, também em Portugal os militares e agentes que desempenham a sua ação no âmbito deste programa, o fazem frequentemente sob a égide de um mandato que se prolonga muito para além da missão estritamente policial, sendo-lhes muitas vezes “exigido” que desempenhem outros papéis (Coon e Travis III, 2012).

2.4.1. A Guarda enquanto promotor do Programa Escola Segura

A ação da Guarda no quadro dos PEPP dá-se essencialmente em três frentes: nos Programas Especiais de iniciativa governamental (e.g. PES; Programa Apoio 65 – Idosos em Segurança); nos que são desenvolvidos em parceria com outras entidades (e.g. Projeto SOS Azulejo; Programa Rumo Seguro) e nos que são da exclusiva autoria da GNR (e.g. Programa Residência Segura; Programa de Apoio ao Turista⁷) (GNR, 2025; Gouveia, 2020).

Para todos eles a Guarda desenvolveu uma estrutura específica, responsável pela sua implementação e concretização operacional, que atua essencialmente a dois níveis: operacional e tático.

No que ao nível operacional diz respeito, a Guarda dispõe de uma Repartição de Prevenção Criminal e Policiamento Comunitário (RPCPC), integrada na Divisão de Policiamento Comunitário e Direitos Humanos (DPCDH) do Departamento de Operações (DO) do Comando Operacional (CO) (GNR, 2017).

Na segunda vertente, de nível tático, existem igualmente dois níveis a distinguir: o mais elevado, isto é, o nível de Comando Territorial (CTer), compreende uma Subsecção de Prevenção Criminal e Policiamento Comunitário (SSPCPC), incorporada na Secção de Operações, Treino e Relações Públicas (SOTRP); num nível hierarquicamente inferior – Destacamento Territorial (DTer) –, desempenha as suas funções uma estrutura na dependência direta do respetivo comandante, tecnicamente sob orientação da RPCPC, designada por Secção de Prevenção Criminal e Policiamento Comunitário (SPCPC) (GNR, 2017). É esta secção a principal responsável por colocar no terreno, entre outros, o PES, sendo-lhe reconhecido o papel de verdadeiro “elo de ligação privilegiado da GNR a toda a comunidade local” (GNR, 2017).

A sua área de atuação corresponde à respetiva área de responsabilidade do DTer, existindo por isso uma preocupação em coordenar a sua atividade com a das demais

⁷ *Tourist Support Patrol.*

estruturas, atuando como tal em complemento da restante atividade operacional aí desenvolvida (GNR, 2017).

Ao longo do ano, contam-se as múltiplas atividades desenvolvidas⁸, direcionadas ao seu público-alvo, leia-se alunos, pais e professores (Copeto, 2011), destacando-se, de sobremaneira, as ações de policiamento, de sensibilização, incluindo demonstrações de meios e capacidades e ainda a distribuição de panfletos alusivos a várias temáticas. De entre as temáticas abordadas no programa, sobressaem a prevenção e segurança rodoviária, a prevenção de comportamentos violentos, nos quais se incluem o *bullying*, a violência doméstica e a violência no namoro, *cyberbullying*, consumo de álcool e drogas, segurança infantil, utilização segura das novas tecnologias, Direitos Humanos, furtos, roubos e burlas, apoio a pessoa com deficiência, ofensas sexuais, entre outros (GNR, 2022; Sistema de Segurança Interna [SSI], 2024).

⁸ Segundo o Relatório de Atividades da Guarda referente ao ano de 2022 (último disponível), no âmbito do PES, foram realizadas 32 561 ações de sensibilização, nas quais se incluem 627 demonstrações de meios e capacidades e visitas de 180 escolas a aquartelamentos da GNR. Estas ações abrangeram 4617 escolas e 646 288 alunos, dos vários ciclos de estudo (GNR, 2022).

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO E TRABALHO DE CAMPO

CAPÍTULO III – METODOLOGIA, MATERIAIS E MÉTODOS

Estabelecido o quadro teórico de referência e o estado da arte subjacente, que corporizam a Parte I da investigação, importa agora apresentar o enquadramento metodológico, analisando não só as metodologias, métodos e materiais utilizados, como a forma como foi desenvolvido o trabalho de campo, numa lógica de seriação dos processos aplicados (Vilelas, 2020).

3.1. Método e abordagem da investigação

No que ao método se reporta, atenta a orientação pretendida para o estudo, optou-se pelo método hipotético-dedutivo (Freixo, 2011; Grove e Menton, 2015). Este procura testar a validade de uma teoria previamente formulada num conjunto de condições específicas (Fardet et al., 2021), considerando-a confirmada “quando a diferença entre a previsão e a observação é pequena” e refutando-a “quando essa diferença é grande” (Tariq, 2015, p. 230).

Em termos de *design* ou abordagem de investigação, o presente estudo assume natureza mista (Johnson et al., 2007; Creswell, 2009), decorrente da sucessiva conjugação de elementos qualitativos com elementos quantitativos, provenientes da utilização de instrumentos/técnicas⁹ de recolha de dados de natureza análoga.

3.2. Problema e hipóteses de investigação

A identificação do problema de investigação, um dos primeiros passos da fase exploratória do processo de investigação (Bhattacharjee, 2012), precede, regra geral, o delineamento do objetivo de investigação e tende, em conjunto com este, a materializar-se numa questão de investigação ou questão central, que é, frequentemente, densificada através do recurso a questões derivadas.

Para as referidas questões derivadas, formularam-se hipóteses de investigação (HI), cujo propósito é constituírem uma “explicação possível, ainda que com carácter provisório”

⁹ Inquéritos por Questionário (IQ) – natureza quantitativa; Análise documental e Inquérito por Entrevista (IE) – natureza qualitativa.

do fenómeno em estudo ou “uma previsão plausível dos resultados que se espera obter” (Haro et al., p. 19).

O Quadro nº 2 resume o alinhamento entre os objetivos, as questões de investigação e as hipóteses formuladas:

Quadro n.º 2: Matriz de relação entre OG e OE, respetivas QC e QD e HI

Objetivos de Investigação	Questões de Investigação	Hipóteses de Investigação	Respostas às Questões de Investigação
OG – Analisar as repercussões da aplicação do PES nos estabelecimentos de ensino e o seu reflexo na comunidade escolar.	QC – Qual o impacto da aplicação do PES ao nível dos estabelecimentos de ensino e da comunidade escolar?	(Atendendo à natureza da questão, não houve lugar ao levantamento de hipóteses)	- Baseado nas respostas às QD.
OE1 – Mapear as iniciativas realizadas no âmbito do PES junto das duas escolas em análise.	QD1 – Quais as iniciativas desenvolvidas nas duas escolas em análise no âmbito do PES?	(Atendendo à natureza da questão, não houve lugar ao levantamento de hipóteses)	- Subcapítulo 1.3., 2.4. e 2.4.1; - PQ7, 8, 9 e 14; - Grupo I: PE6, 7, 8 e 8.1; - Grupo II: PE6, 7, 8, 8.1, 9 e 9.1.
OE2 – Avaliar os moldes em que o PES influi na opinião da comunidade juvenil relativa à GNR.	QD2 – De que modo o contacto com os militares do PES impacta a opinião/perceção da comunidade juvenil relativa à GNR?	HI₁ – O contacto com os militares do PES impacta positivamente a opinião/perceção dos jovens em relação à Guarda.	- Subcapítulo 1.4. e 1.4.1.; - PQ18.1 e 18.2; - Grupo I: PE9, 9.1 e 10; - Grupo II: PE10, 10.1 e 11.
OE3 – Analisar os termos em que a implementação do PES se repercute na apreciação e nas dinâmicas relacionais da restante comunidade escolar (pais/encarregados de educação e docentes) com a Guarda.	QD3 – Em que moldes a implementação do PES se reflete na relação da Guarda com a restante comunidade escolar (pais/encarregados de educação e docentes)?	HI₂ – A implementação do PES reflete-se numa melhor relação e de maior confiança, entre a Guarda e a restante comunidade escolar.	- Subcapítulo 1.5.; - Grupo I: PE11, 11.1, 12 e 13; - Grupo II: PE12, 12.1, 13 e 14.

<p>OE4 – Avaliar as implicações da aplicação do programa no sentimento de segurança da comunidade escolar.</p>	<p>QD4 – De que forma o sentimento de segurança da comunidade escolar, em particular da comunidade juvenil, é afetado pela aplicação do PES?</p>	<p>HI3 – A aplicação do PES, através da presença policial nas escolas, gera um maior sentimento de segurança na comunidade escolar, particularmente na comunidade juvenil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Subcapítulo 1.4., 1.4.1. e 1.5.; - PQ12, 13, 14, 15, 16, 17.1, 17.2, 17.3, 17.4 e 17.5; - Grupo I: PE1, 1.1, 2, 2.1, 3, 4 e 5; - Grupo II: PE1, 1.1, 2, 2.1, 3, 4 e 5.
---	---	---	---

3.3. Caracterização geral do estudo

O trabalho de campo foi conduzido em dois estabelecimentos de ensino – Escola Básica e Secundária (EBS) do Alvide e EBS Helena Cidade Moura – selecionados com base nos seguintes critérios:

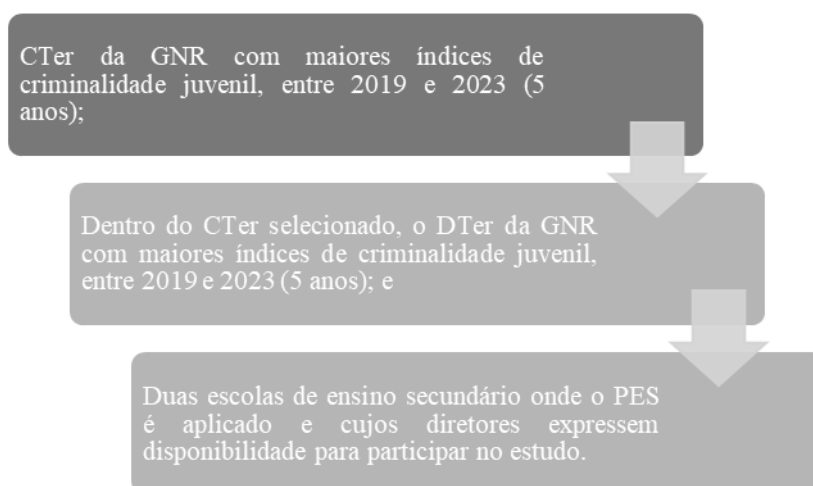


Figura n.º 3: Critérios de seleção dos estabelecimentos de ensino

As escolas escolhidas para realizar a observação pertencem ao DTer de Sintra, ao qual corresponde uma zona de ação (ZA) de 280,04 km². Com um total de 117 062 habitantes, repartidos por cinco freguesias, a ZA do DTer integra oito escolas com ensino secundário (dados fornecidos pelo DTer de Sintra). Na delimitação do CTer de Lisboa, o DTer de Sintra foi o que registou o maior índice de criminalidade juvenil entre 2019 e 2023 (segundo dados fornecidos pela Direção de Informações (DI) do CO), indicador tido em consideração para sediar a investigação nesta área. A escolha das duas escolas, por sua vez, decorreu do facto de se tratarem de ambientes escolares em que o PES é aplicado e cujos órgãos de direção manifestaram disponibilidade para colaborar na investigação.

Quanto à delimitação temporal, o estudo é de natureza transversal, em que se analisa um ponto específico num determinado momento (Wang e Cheng, 2020). Esse momento coincidiu com o trabalho de campo, realizado entre janeiro e abril de 2025.

3.4. Caracterização técnica, procedimental e instrumental de recolha de dados

A qualificação da investigação coloca-a no âmbito dos estudos de caso, pelo que é sua intenção analisar um fenómeno dentro do seu contexto, num sistema delimitado e de forma sistemática (Bexter e Jack, 2008; Mills et al., 2010). Esse sistema é composto por duas unidades de observação – a EBS do Alvide e EBS Helena Cidade Moura – motivo pelo qual se trata de um estudo de caso duplo.

Neste tipo de estudo, os dados são colhidos de múltiplas fontes, através da aplicação de técnicas de recolha distintas (Vilelas, 2020).

Para a elaboração da revisão de literatura e construção do enquadramento teórico, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de artigos científicos, livros e teses de Doutoramento, disponíveis em bases de dados e repositórios científicos. Complementarmente, recorreu-se a alguma documentação institucional, de âmbito normativo ou outro.

No que diz respeito ao trabalho de campo, como se explana a seguir, conjugou-se a abordagem quantitativa, através de um IQ aplicado aos estudantes, com a abordagem qualitativa, que consistiu na realização de um IE, dirigido a militares da GNR, a dirigentes escolares e a representantes das associações de pais.

3.4.1. Inquérito por Questionário

Do ponto de vista estrutural, o questionário elaborado divide-se em seis partes, organizadas consoante as PD, sendo constituído por 22 perguntas, das quais apenas uma se manteve como pergunta aberta.

Seguindo o protocolo da ética de investigação, o questionário iniciou-se com uma breve explicação sobre os objetivos do estudo e os termos em que este se desenvolve; seguindo-se-lhe a exposição relativa ao cariz voluntário da participação e a necessidade de manifestação do consentimento informado pelos participantes (Apêndice A).

A administração do IQ teve como público-alvo jovens com idade compreendida entre os 15 e os 18 anos, o que implicou a tomada de providões especiais, nomeadamente a submissão de um formulário de consentimento aos respetivos encarregados de educação (Apêndice F) (Creswell, 2013). Tratando-se de um trabalho de investigação desenvolvido no

espaço educativo e a menores de idade, a estas condições acresceram a autorização da Direção-Geral da Educação (cfr. Anexo A), bem como as autorizações dos dois Diretores de agrupamento.

No que se refere ao procedimento de aplicação, recorreu-se à plataforma *Google forms* e optou-se pela “administração direta, através de autopreenchimento, monitorizado em sala pelo investigador”, como recomendam Lisboa & Teixeira (2015, p. 27), o que garantiu que os inquiridos responderam apenas uma vez e assegurou o esclarecimento de dúvidas, no caso de existirem. A administração do IQ ocorreu entre os dias 08 de janeiro e 05 de fevereiro de 2025.

3.4.1.1. Validade e fiabilidade do instrumento

No que à validade diz respeito, isto é, à “avaliação do grau em que uma determinada medida mede, de facto, o que se pretende medir” (Bryman & Cramer, 2003, p. 77), há a distinguir quatro momentos distintos:

- 1) Apreciação e subsequente validação do IQ por parte da DGE (ver Anexo A);
- 2) Concretização de um pré-teste, a 11 alunos do ensino secundário do concelho de Sintra, nos dias 06 e 07 de janeiro de 2025, como forma de assegurar a aplicabilidade do questionário e a sua capacidade de responder efetivamente aos problemas suscitados pelo investigador (Ghiglione e Matalon, 2001), desse ato resultando a alteração de duas perguntas – PQ5 e 11;
- 3) Apoio na construção e avaliação por parte de uma especialista na área da Sociologia, orientadora do estudo em questão;
- 4) Execução de um conjunto de testes no *IBM SPSS Statistics* versão 30.0, permitindo avaliar a validade do construto, ou seja, verificar se o instrumento mede a variável latente que efetivamente se pretende medir (Vilelas, 2020).

Os testes referidos, leia-se análise fatorial, através do método de extração em componentes principais e com base no autovalor, com rotação *Varimax*, foram aplicados às PQ17 e 18, precisamente porque estas procuram medir construtos como sentimento de segurança ou perceção/opinião em relação à GNR.

Entre os resultados obtidos importa destacar que: relativamente à PQ17, foram obtidos dois fatores¹⁰, o primeiro composto por 3 itens¹¹ e o segundo por 2¹², que explicam 63,6% da variância total dos dados¹³ e que correspondem aos conceitos “Presença da GNR enquanto fator promotor de segurança” e “Sentimento de segurança”; no que se refere à PQ18, a análise revelou apenas um fator, que explana, aproximadamente, 75% da variância total¹⁴, que corresponde à dimensão “Perceção/Opinião relativa à GNR”.

Em termos de fiabilidade do instrumento, e atendendo ao facto de que se está perante escalas de múltiplos itens, releva em particular o estudo da fiabilidade interna (Bryman e Cramer, 2003), que se obtém mediante a aplicação do *Alfa de Cronbach* (α). Este procedimento foi adotado para a PQ17, na qual haviam sido obtidos dois fatores – Fator 1 e Fator 2 –, motivo pelo qual se realizou o cálculo de dois valores *Alfa*, tendo-se registado $\alpha = 0,608$ e $\alpha = 0,633$, respetivamente¹⁵. Foi ainda aplicado às PQ18.1 e 18.2, estas com apenas um fator reconhecido, motivo pelo qual se procedeu apenas ao cálculo de um valor de *Alfa*, em que se alcançou $\alpha = 0,659$ ¹⁶. Os três valores referidos demonstraram um nível de fiabilidade interna moderado do IQ (Freitas e Rodrigues, 2005).

3.4.1.2. Caracterização populacional e amostral

A população alvo de investigação foi eleita a partir das duas escolas, correspondendo a um total de 921 alunos do ensino secundário, 251 dos quais da EBS do Alvide e 670 alunos da EBS Helena Cidade Moura.

Desta população foi extraída a respetiva amostra, construída de forma a garantir a igual probabilidade de cada aluno a poder vir a integrar, seguindo a lógica de uma amostra aleatória, tendo em vista a obtenção de dados dignos de confiança, e, portanto, generalizáveis à população considerada (Patton, 1990).

Nestes termos, entre os três anos que integram o ensino secundário, consideraram-se aptas à participação no estudo todas as turmas dos dois estabelecimentos de ensino¹⁷. Dentro destas, para a seleção dos alunos a inquirir, impôs-se ainda como critério inicial de inclusão, ter entre 15 e 18 anos de idade.

¹⁰ Ver Tabelas n.º 4 e 5 do Apêndice B – Validação do Inquérito por Questionário.

¹¹ Fator 1: PQ 17.3, 17.4 e 17.5.

¹² Fator 2: PQ 17.1 e 17.2.

¹³ Ver Tabela n.º 6 do Apêndice B – Validação do Inquérito por Questionário.

¹⁴ Ver Tabela n.º 7 – Dados estatísticos de validade da PQ18: Variância total explicada.

¹⁵ Ver Tabelas n.º 8, 9 e 10 do Apêndice C – Fiabilidade do Inquérito por Questionário.

¹⁶ Ver Tabela n.º 11 do Apêndice C – Fiabilidade do Inquérito por Questionário.

¹⁷ Independentemente da sua área de estudo ou de pertencerem ao ensino regular ou profissional.

Tais condições emergiram de um conjunto de circunstâncias sociodemográficas que, pela sua conjugação, justificaram a centralidade do estudo em torno deste grau de ensino e desta faixa etária. Como se sistematiza no Quadro n.º 3, é no ensino secundário e, portanto, na faixa etária dos 15 aos 18 anos de idade, onde se concentram os indivíduos cognitivamente mais evoluídos, e portanto mais habilitados a participar no estudo. Também é nestas idades que se verificam os principais fenómenos de criminalidade de todo o universo alvo do PES, o que justifica a pertinência do estudo neste quadrante.

Quadro n.º 3 – Circunstâncias sociodemográficas de base para a definição do critério de inclusão

Circunstâncias sociodemográficas de base para a definição do critério de inclusão
1. O PES aplica-se nos três níveis de ensino que corporizam o sistema de ensino português ¹⁸ ;
2. Entre os três níveis de ensino, o ensino secundário é aquele em que os indivíduos apresentam um maior grau de desenvolvimento cognitivo ¹⁹ ;
3. A faixa etária dos 15 aos 18 anos de idade, corresponde, salvo raras exceções, ao típico intervalo etário dos indivíduos que frequentam o ensino secundário;
4. Esta faixa etária está associada a fenómenos de delinquência juvenil ²⁰ e de criminalidade grupal ²¹ ;
5. Na Área Metropolitana de Lisboa (onde se inclui Sintra), de acordo com o RASI de 2024, a violência associada a grupos juvenis e jovens adquiriu uma expressão substancial.

Com base nestes critérios consideram-se aptos a participar e, portanto, foram selecionados para tal, todos aqueles que cumpriram as condições exigíveis e se encontravam disponíveis nos dias em que a sua aplicação teve lugar, não se excluindo nenhum aluno mesmo depois de o n^{22} ($n = 272$) ser ultrapassado, daí resultando uma amostra composta por 280 participantes.

¹⁸ O sistema educativo português encontra-se dividido em 3 níveis de ensino: Educação Pré-Escolar (alunos com idades entre os 3 os 6 anos); Ensino Básico (abrange o 1.º, 2.º e 3.º ciclos, com um intervalo de idades que se fixa entre os 6 e os 15 anos) e o Ensino Secundário (correspondente a um ciclo de três anos, dos 15 aos 18 anos de idade) (Lei n.º 46, 1986).

¹⁹ Jean Peaget distingue as seguintes fases do desenvolvimento cognitivo: sensório-motor (do nascimento da criança até aos 2 anos de idade); pré-operatório (entre os 2 os 7 anos de idade); operatório concreto (entre os 7 e os 11 anos) e operatório formal (a partir dos 11 anos de idade; nesta fase o indivíduo passa a possuir capacidade de raciocínio e do pensamento lógico) (Pakpahan e Saragih, 2022).

²⁰ Delinquência juvenil: prática de um ato qualificado como crime por um indivíduo com idade entre os 12 e os 16 anos (RASI, 2024).

²¹ Criminalidade grupal: prática de um ilícito por três ou mais suspeitos, entre os 15 e os 25 anos de idade (RASI, 2024).

²² O tamanho da amostra (n) foi calculado com base nos seguintes fatores: erro de amostragem de $\pm 5\%$; nível de confiança de 95% e grau de variabilidade de 50%-50%.

3.4.2. Inquérito por Entrevista

O IE caracteriza-se por obter dos participantes a sua visão, perspectiva, crenças ou atitudes, em relação a um determinado fenómeno (Lambert e Loiselle, 2008). Do ponto de vista da classificação²³, esta técnica subdivide-se em três categorias distintas – entrevistas estruturadas, entrevistas semiestruturadas e entrevistas não-estruturadas ou abertas – (Elhami e Khoshnevisan, 2022). Optou-se pelas entrevistas semiestruturadas, por permitirem maior flexibilidade no modo como se formulam as perguntas e as respostas.

Atendendo à natureza das entidades e individualidades a entrevistar, procedeu-se ao seu agrupamento em dois grupos distintos, daí resultando dois guiões de IE genericamente semelhantes, distinguindo-se apenas nas perguntas específicas de cada grupo:

- Grupo I (G1): dois Presidentes das Associações de pais e dois Diretores dos agrupamentos (cfr. Apêndice D);
- Grupo II (G2): cinco militares da SPCPC do DTer Sintra e respetivo Comandante; Chefe da SOTRP do CTer de Lisboa e Chefe da RPCPC da DPCDH do CO (cfr. Apêndice E).

Com recurso a 18 questões no guião do Grupo I e a 20 no do Grupo II, procurou-se obter uma compreensão mais abrangente das consequências resultantes da aplicação do PES e, subsequentemente, do contacto com os militares que o implementam, através da auscultação de elementos representantes da comunidade educativa.

À semelhança do que aconteceu com o instrumento anterior, também a construção deste instrumento de colheita de dados se baseou na recolha e análise bibliográfica conduzida.

A realização das 12 entrevistas, decorreu nos dias 24, 26 e 27 de março e nos dias 01 e 2 de abril, presencialmente, privilegiando o contacto direto com os entrevistados, com exceção de um caso em que tal não foi possível: a entrevista ao Chefe da RPCPC da DPCDH do CO, conduzida através da plataforma *Zoom*. Para garantir o sucesso desta etapa, foram adotados uma série de procedimentos, que se prolongaram desde o contacto inicial para apresentar o estudo e solicitar a colaboração, até à concretização da entrevista.

De acordo com a ética da investigação, obteve-se dos entrevistados o consentimento informado (cfr. Apêndice G), visando a obtenção da informação, bem como a autorização

²³ Classificação quanto ao grau de estruturação.

para proceder à gravação da respetiva entrevista²⁴ e à sua transcrição *verbatim*²⁵ (Assarroudi et al., 2018).

3.4.2.1. Validade e credibilidade do instrumento

No que ao processo de validação diz respeito, sendo alvo de análise, nomeadamente no Grupo II, as opiniões/perceções de vários quadrantes da Guarda, a construção e validação dos guiões de IE passou necessariamente pelo crivo de alguém com conhecimentos profundos da temática, neste caso, o coorientador desta investigação. À sua intervenção, acresceu a da orientadora, que conjugadas, permitiram formular um conjunto de sugestões²⁶ de aprimoração destes instrumentos e a sua maior adequação aos objetivos do estudo.

Na dimensão da credibilidade do instrumento intervieram os próprios participantes, através de uma pré-análise dos guiões, de onde foram extraídas algumas notas importantes para garantir que o instrumento captava efetivamente as representações em estudo (Zhang e Wildemuth, 2017).

3.4.2.3. Caracterização populacional e amostral

Ao contrário do Grupo II, no caso do Grupo I foi necessário determinar uma amostra por impossibilidade de analisar a totalidade da população.

Não existindo regras específicas para esta determinação e atendendo ao facto de que o tamanho da amostra²⁷ depende, entre outros, do que se pretende conhecer, do objetivo da investigação e do que o autor considera adequado para um estudo de natureza qualitativa (Patton, 1990), estabeleceu-se uma amostra escolhida intencionalmente, que incidiu sobre os pais/encarregados de educação e docentes, representados respetivamente, pelos Presidentes de ambas as Associações de pais e pelos Diretores dos dois agrupamentos.

No que aos pais diz respeito, os Presidentes das associações de pais são informadores privilegiados, na medida em que conhecem as inquietações e os problemas com que se

²⁴ Recorrendo para tal ao gravador do telemóvel, método habitual nas entrevistas áudio-gravadas e que permite um melhor tratamento e análise dos dados.

²⁵ As transcrições referidas situam-se na posse do investigador, sendo passíveis de consulta a qualquer momento, importando ressaltar que estas não se encontram expostas integralmente no presente TIA pela circunstância da sua extensão.

²⁶ Entre as suas propostas, destaque para a substituição de algumas perguntas que poderiam sugerir, de alguma forma, uma determinada resposta (e.g. PE10), por outras de conteúdo mais neutro.

²⁷ O processo de amostragem terminou assim que se considerou alcançada a saturação da amostra (Assarroudi et al., 2018).

deparam os jovens, tanto no seu meio de origem, como no meio escolar; proporcionam, ao mesmo tempo, um olhar de fora e um olhar de dentro.

No caso dos docentes, os Diretores dos agrupamentos, conhecem em profundidade as suas escolas e os seus alunos, e são eles quem mais contacto tem, entre todos os demais professores, com os militares do PES, com eles delineando estratégias e partilhando preocupações. De resto, na revisão da literatura foi patente a tendência para considerar muito semelhante a perceção dos professores e dos diretores dos estabelecimentos de ensino em relação ao policiamento escolar .

Cumprindo estes pressupostos, obtiveram-se 12 participantes, 4 no Grupo I e 8 no Grupo II. No Apêndice J estão representados os sujeitos intervenientes no IE, organizados de acordo com o grupo a que pertencem.

3.4.3. Tratamento e análise dos dados

No que ao IQ diz respeito, após o recurso à aplicação *Google Forms* para recolha dos dados, procedeu-se à sua extração e conversão em ficheiro Excel, processo que implicou a codificação das respostas, para facilitar o procedimento de análise e introdução no *software* – *IBM SPSS Statistics* versão 30.0 – no estudo estatístico dos dados. Para a realização desse estudo foram introduzidos 24 itens, 7 dos quais posteriormente agregados em 3 novos itens, resultantes da análise fatorial concretizada.

No caso do IE, o procedimento adotado enquadra-se naquilo que a literatura designa por: análise qualitativa de conteúdo dedutiva²⁸. Esta organiza-se em três fases essenciais: preparação, organização e apresentação dos resultados (Elo e Kyngäs, 2007), seguidas nos termos seguintes:

- na primeira fase, seleccionou-se a unidade de análise, que consiste nas entrevistas transcritas provenientes dos participantes do Grupo 1 e Grupo 2 e decidiu-se ter em conta apenas o conteúdo manifesto;
- na fase de organização, definiram-se as categorias e subcategorias de codificação. Na generalidade, as categorias e subcategorias foram estabelecidas com base na revisão da literatura e nas questões de investigação, existindo casos em que estas foram determinadas indutivamente, a partir das transcrições. Feita a respetiva matriz (*vide* Quadro n.º 15, Apêndice K), foram

²⁸ Tradução própria do conceito “*Directed Qualitative Content Analysis*”.

os fragmentos discursivos codificados nas categorias/subcategorias próprias, permitindo assim condensar os dados e compará-los;

- na terceira fase, enumeraram-se as etapas prosseguidas e os respetivos resultados.

Como meio para a concretização da análise empregou-se o *software* de pesquisa qualitativa *MAXQDA Analytics Pro* (24.9.0).

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

No capítulo em apreço procede-se à apresentação e avaliação dos resultados obtidos, quer mediante a administração de um IQ, quer pela realização de IE.

4.1. Estatística Descritiva

4.1.2. Caracterização sociodemográfica

Tabela n.º 1 - Caracterização da amostra do IQ (baseada nas PQ1, 2 e 3)

(n _A = 280)		
Características	f	%
Género		
Masculino	163	58,2
Feminino	117	41,8
Idade		
15	59	21,1
16	109	38,9
17	83	29,6
18	29	10,4
Ano de Escolaridade		
10º Ano	115	41,1
11º Ano	118	42,1
12º Ano	47	16,8

n_A – Tamanho da amostra de alunos

Entre os 280 elementos da amostra, 163 são do sexo masculino (58,2%) e 117 do sexo feminino (41,8%), com uma média de idades de $16,29 \pm 0,916$ anos. Entre eles, 115 frequentam o 10º ano (41,1%), 118 o 11º ano (42,1%) e 47 o 12º ano (16,8%).

4.1.2. Interação com a GNR

Para a avaliação do contacto dos jovens com a GNR, da sua frequência e do local onde esse se efetivou, recorreu-se às PQ4, 5 e 6, respetivamente.

Entre os 280 jovens, 160 (57,1%) afirmaram já ter contactado com a GNR, ao passo que 120 (42,9%) negaram ter tido contacto algum (Tabela n.º 12 do Apêndice H). Dos que

contactaram²⁹, 113 (70,6%) declararam que esse contacto ocorreu entre 1 e 3 vezes; 24 (15%) entre 3 e 5 vezes; 22 (13,8%) mais de 5 vezes e apenas 1 (0,6%), mais de 10 vezes, situando-se a média no primeiro intervalo³⁰. Relativamente ao local onde esse contacto se verificou³¹, 69 jovens (43,1%) responderam que o contacto nunca aconteceu na escola ou nas suas proximidades, enquanto 49 (30,6%) declararam o oposto, a que acresceram 42 (26,3%) que afirmaram que tal acontecera “Em alguns casos”. Estes dados revelam que uma percentagem maior dos jovens que contactou com a GNR (56,9%), o fez, em alguma circunstância, na escola ou nas suas proximidades.

4.1.3. Iniciativas desenvolvidas no âmbito do Programa Escola Segura

As PQ7, 8 e 9³² foram desenvolvidas com o propósito de auscultar os jovens sobre a sua participação nas ações do PES e as experiências que daí resultaram.

Relativamente à participação³³, entre as 280 respostas, 121 (43,2%) foram negativas, 104 (37,1%) positivas e 55 (19,6%) corresponderam à opção “Não sei/prefiro não responder”.

Por outro lado, sobre a avaliação dessas iniciativas³⁴, 189 (67,5%) consideraram que estas “São úteis e deveriam continuar”; 119 (42,5%) que “Contribuem para nos respeitarmos uns aos outros”; 125 (44,6%) que “Contribuem para que haja mais civismo”; 108 (38,6%) que “Ficamos a saber o que fazem os guardas da Escola Segura”; 7 (2,5%) consideraram que estas “Não têm grande interesse” e, por fim, 39 (13,9%) optaram pela hipótese “Não me recordo/prefiro não responder”.

Já no que se refere à partilha do assunto com os familiares (PQ9), apenas 60 (21,4%) afirmaram tê-lo feito, uma diferença substancial face aos 142 (50,7%) que admitiram o contrário, não obstante 78 (27,9%) afirmarem não se recordar ou preferirem não responder.

Estes resultados revelam, em certa medida, uma dicotomia: por um lado, existe uma participação e apreciação assinaláveis das atividades desenvolvidas no âmbito do PES; por outro, tal não se traduz na sua partilha com os familiares.

²⁹ Ver Tabela n.º 13 – Número de contactos com os militares da GNR (PQ5), do Apêndice H.

³⁰ $\bar{x} = 0,83 / s = 0,910$.

³¹ Ver Tabela n.º 15 – Localização do contacto com os militares (na/junto à escola) (PQ6), do Apêndice H.

³² Ver Tabelas n.º 16, 17 e 18 do Apêndice H.

³³ PQ7: Na tua escola já participaste em ações dinamizadas pelos militares da Escola Segura?.

³⁴ Os inquiridos poderiam optar por mais do que uma resposta.

4.1.4. Presença dos militares da SCPCP no espaço educativo

A presença dos militares no espaço educativo foi apurada a partir das PQ10 e 11, daí resultando³⁵: 219 (78,2%) jovens afirmaram não ter por hábito ver militares junto à sua escola, tese somente contrariada pelos 61 restantes (21,8%). Entre estes últimos, quando questionados sobre a frequência com que tal se verificava, 53 (86,9%) retorquiram que esta se situava entre 1 e 3 vezes por mês; 6 (9,8%) entre 4 e 6 vezes por mês e 2 (3,3%) mais de 7 vezes por mês, com a média a posicionar-se no primeiro intervalo³⁶. Estes dados sugerem que a presença dos militares no espaço educativo, pelo menos nestas duas escolas, é aparentemente reduzida e pouco frequente, o que se traduz numa baixa interação com os jovens.

4.1.5. Experiências de vitimização

A vitimização é porventura um dos fatores mais associados à questão do sentimento de segurança. As PQ12, 13 e 14, avaliam, por esta ordem, o fenómeno, interpelando os inquiridos quanto a terem assistido a situações de violência na escola, terem ou não sido vítimas destas situações e sobre qual o papel desempenhado pelos militares da Escola Segura na sua resolução. Ainda no mesmo âmbito, através da PQ15, procurou-se auscultar os jovens quanto a terem sido vítimas de *cyberbullying* para, por fim, na PQ16, se abordar quem os jovens teriam contactado nas várias situações descritas.

No que à PQ12 diz respeito³⁷, 224 (80%) jovens declararam ter assistido a situações de violência na escola, facto apenas contrariado por 56 jovens (20%). A situação, no caso da PQ13³⁸, inverteu-se, com 203 (72,5%) inquiridos a afirmarem nunca ter sido vítimas de violência na escola e 77 (27,5%) a atestarem o inverso, o que parece indicar que as experiências de vitimização são um fenómeno relativamente comum entre os jovens, predominando a de tipo indireto.

No que se refere ao papel desempenhado pelos militares nestas situações³⁹, 201 (71,8%) dos 280 inquiridos atestaram que estes “Não estiveram no local”, ao passo que 65 (23,2%) sublinharam que “Estiveram no local e ajudaram a resolver o problema” e só 14 (5%) frisaram que estes “Estiveram no local, mas não atuaram”. Tal parece insinuar que na

³⁵ Ver Tabelas n.º 19 e 20, do Apêndice H.

³⁶ $\bar{x} = 1,16 / s = 0,454$.

³⁷ Ver Tabela n.º 21 – Assistir a situações de violência na escola (PQ12), Apêndice H.

³⁸ Ver Tabela n.º 22 – Ser vítima de violência na escola (PQ13), Apêndice H.

³⁹ Ver Tabela n.º 23 – Papel dos militares da Escola Segura nas situações de violência (PQ14), Apêndice H.

maioria destas situações não existe intervenção dos militares, o que pode advir, entre outros fatores, do facto de as escolas disporem de meios disciplinares próprios para os resolverem.

Em relação ao *cyberbullying*⁴⁰, 256 dos 280 inquiridos (91,4%) declararam nunca ter sido vítimas o que, face aos 24 (8,6%) que afirmaram o contrário, demonstra a baixa incidência deste fenómeno entre os jovens que integraram a amostra.

Por fim, à PQ16⁴¹, 184 (65,7%) jovens responderam não ter feito contacto algum; 41 (14,6%) contactaram os seus pais ou encarregados de educação; 14 (5%) colegas e/ou amigos(as); 6 (2,1%) professores ou funcionários da escola; 4 (1,4%) outras personalidades/entidades e apenas 1 (0,4%) assegurou ter contactado as FS (GNR / PSP). Dos 30 em falta (10,7%), a totalidade afirmou não se recordar ou preferir não responder. Estes dados revelam que não há a prática habitual de reportar a alguém este tipo de situações, e muito menos às FS.

4.1.5. Sentimento de segurança

Para operacionalizar este conceito, foi utilizada a PQ17, composta por cinco itens distintos, avaliados numa escala de Likert de cinco graus de concordância⁴². No entanto, a análise fatorial⁴³ conduzida revelou que estes cinco itens não formavam um construto unidimensional – Sentimento de segurança – antes apontava para a existência de dois fatores latentes⁴⁴.

Relativamente ao Fator 1, com base na média das respostas aos três itens ($\bar{x} = 3,95$)⁴⁵, é possível afirmar que a generalidade dos jovens atribui à presença dos militares da GNR na escola, uma maior sensação de proteção, considerando-a um verdadeiro fator promotor de segurança na escola (ver Tabela n.º 26).

No que concerne ao Fator 2, a média das respostas ($\bar{x} = 3,85$)⁴⁶ permite sustentar a tese de que a maioria dos jovens se sente efetivamente segura na escola, incluindo no trajeto de ou para ela (cfr. Tabela n.º 26).

⁴⁰ Ver Tabela n.º 24 – Ser vítima de cyberbullying (PQ15), Apêndice H.

⁴¹ Ver Tabela n.º 25 – Entidades/sujeitos contactados nestas situações (PQ16), Apêndice H.

⁴² Em que 1 corresponde a “Discordo Totalmente” e 5 a “Concordo Totalmente”.

⁴³ Ver subcapítulo “3.4.1.2. Validade e fiabilidade do instrumento”.

⁴⁴ Fator 1: Presença da GNR enquanto fator promotor da segurança e Fator 2: Sentimento de segurança.

⁴⁵ $s = 0,66$.

⁴⁶ $s = 0,74$.

4.1.6. Percepção/Opinião relativa à GNR

Para avaliar a percepção/opinião existente entre os jovens relativa à GNR⁴⁷ formularam-se duas questões – PQ18.1 e 18.2 – que, lidas em conjunto, revelaram a existência de uma percepção positiva entre os jovens relativamente à GNR, manifestada pela confiança que nutrem para com os militares e pelos efeitos positivos que o contacto com estes e/ou a participação em atividades por eles desenvolvidas induz na sua opinião, evidente na média das respostas obtida ($\bar{x} = 3,56$)⁴⁸.

4.2. Estatística indutiva

4.2.1. Teste de Normalidade

Para efetuar o teste de hipóteses, como é o caso de H₁, H₂ e H₃, efetuou-se o teste de normalidade das variáveis, mediante a aplicação do teste de Kolmogorov-Smirnov⁴⁹

Tabela n.º 2 – Testes de Normalidade

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estatística	gl	Sig.
GNR_Promotor_Segurança	,141	280	<,001
Sentimento_Segurança	,187	280	<,001
Percepção_sobre_GNR	,157	280	<,001

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Conforme se pode verificar na Tabela n.º 2, nenhuma das variáveis apresentou um valor normal, pelo que foram utilizados testes não paramétricos (coeficiente *rho* de Spearman)⁵⁰ na sua análise.

⁴⁷ Ver Tabela n.º 27 – Medidas de tendência central relativas à percepção dos jovens em relação à GNR (PQ18), Apêndice H.

⁴⁸ $s = 0,66$.

⁴⁹ O teste de Kolmogorov-Smirnov é um teste de aderência à normalidade, utilizado em amostras de dimensão igual ou superior a 50 elementos. Em amostras de menor dimensão utiliza-se o teste Shapiro-Wilk (Vilelas, 2020).

⁵⁰ O coeficiente de Spearman (r_s) é utilizado para medir a associação entre duas variáveis do tipo ordinal e o seu valor varia de -1 a 1 (Bryman e Cramer, 2003).

4.2.2. Correlações entre variáveis

A tabela que se segue ilustra a relação existente entre as variáveis quando sujeitas ao referido teste:

Tabela nº 3 – Coeficiente de Spearman para as variáveis em estudo

		Sentiment o_Seguran ça	GNR_Pro motor_Seg urança	Perceção sobre_GN R
Sentimento_Se gurança	C. de Correlação	1,000	,212**	,209**
	Sig. (2 extremidades)	.	<,001	<,001
	N	280	280	280
GNR_Promoto r_Segurança	C. de Correlação	,212**	1,000	,444**
	Sig. (2 extremidades)	<,001	.	<,001
	N	280	280	280
Perceção_sobre _GNR	C. de Correlação	,209**	,444**	1,000
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	.
	N	280	280	280

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Uma análise atenta dos dados revela o seguinte: a existência de uma correlação positiva⁵¹, ainda que baixa⁵², mas estatisticamente significativa, entre as variáveis “Sentimento de Segurança” e “Presença da GNR enquanto fator promotor de segurança”, o que permite afirmar, ainda que com reservas, que os jovens que percecionam a presença da GNR na escola como um fator promotor de segurança, tendem a apresentar um maior sentimento de segurança; outra correlação positiva, baixa e estatisticamente significativa⁵³, existe entre as variáveis “Sentimento de Segurança” e “Perceção/Opinião relativa à GNR”, sugerindo que os jovens que apresentam uma melhor opinião da GNR tendem a sentir-se mais seguros na escola; por fim, importa destacar a correlação de maior valor presente nos resultados, que se estabelece entre as variáveis “Presença da GNR enquanto fator promotor de segurança” e “Perceção/Opinião relativa à GNR”, correlação moderada e significativa⁵⁴,

⁵¹ $r_s = 0,212 / p < ,001$.

⁵² Cfr. Bryman e Cramer, 2003.

⁵³ $r_s = 0,209 / p < ,001$.

⁵⁴ $r_s = 0,444 / p < ,001$.

que revela que os jovens que ostentam uma opinião mais positiva da GNR tendem a atribuir à sua presença um maior efeito indutor de segurança.

A representação gráfica das correlações através de gráficos de dispersão⁵⁵, segmentados pela variável “Presença dos militares da Escola Segura na escola”, reforçam o efeito positivo dessa presença nas três variáveis referidas, ilustrado pelo sobre-representação daqueles que afirmam ver os militares da Escola Segura junto à sua escola, nos valores mais altos de ambos os eixos dos gráficos.

4.3. Análise de Conteúdo

4.3.1. Programa Escola Segura

Os resultados apurados através das entrevistas revelaram que a ação da SPCPC nas duas escolas se efetua, sobretudo, em duas vertentes distintas: ações de policiamento⁵⁶, em sentido lato, e ações de sensibilização.

Dentro das ações de policiamento, o controlo de potenciais perturbações e a investigação de queixas, foram as modalidades mais destacadas (9/12 e 8/12, respetivamente). As primeiras dizem respeito às práticas desenvolvidas no âmbito da prevenção de potenciais perturbações da ordem e tranquilidade públicas no ambiente escolar, de que é exemplo uma potencial rixa entre alunos: “Mesmo nas vezes que pedimos para ficar dentro, quando tivemos algum receio de rixas no exterior, bastava estar aqui dentro, o carro ali visível, ficava tudo calminho.” (E3). Já as segundas referem-se a ocorrências de natureza predominantemente criminal e ao conjunto de procedimentos adotados para a sua prevenção e resolução⁵⁷.

Na vertente da sensibilização, onde se distinguem duas modalidades (ver quadro infra), houve uma relativa transversalidade na assunção de que todas elas são práticas prosseguidas no quadro do PES. No entanto, existiu uma clara predominância nas referências às ações de sensibilização/formação (12/12). Esta predominância resulta do facto dos entrevistados integrarem nesta subcategoria uma série de possibilidades, como palestras, demonstrações de meios, ou até pequenas conversas com as turmas ou conselhos dados aos alunos, conforme esclarece o E1: “De sensibilização, de alertar os alunos, os mais novos até,

⁵⁵ Ver Figuras n.ºs 4, 5 e 6 do Apêndice I.

⁵⁶ São exemplos de ações de policiamento: patrulhamento, fiscalização, resposta a ocorrências, etc.

⁵⁷ E.g. situação de ofensas à integridade física.

do que os mais graúdos, sobre as armadilhas da internet, sobre não deixar as coisas à mão de semear.” (E1).

Quadro n.º 4 – Ações/Iniciativas desenvolvidas no âmbito do PES

Categoria 1.1. Ações/Iniciativas desenvolvidas															
Subcategoria	Subcategoria	Código	Entrevistados												Resultado
			E1 G1	E2 G1	E3 G1	E4 G1	E5 G2	E6 G2	E7 G2	E8 G2	E9 G2	E10 G2	E11 G2	E12 G2	
De policiamento	Patrulhamento da escola e imediações	1111	X		X		X						X		4/12
	Investigação de queixas	1112		X		X		X	X		X	X	X	X	8/12
	Controlo de potenciais perturbações	1113	X	X	X	X	X	X				X	X	X	9/12
	Acompanhamento/ escolta	1114						X	X						2/12
De sensibilização	Ações de sensibilização / formação	1121	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12/12
	Demonstrações de meios e capacidades	1122			X	X	X	X	X	X		X	X	X	9/12

Em relação às temáticas visadas neste tipo de ações, em especial, nas de matriz sensibilizadora, houve uma relativa coerência e homogeneidade nas respostas⁵⁸. O *bullying*⁵⁹, a utilização segura das novas tecnologias⁶⁰, o *cyberbullying*⁶¹ e a prevenção rodoviária⁶² foram, por esta ordem, as temáticas mais abordadas pelos entrevistados, fossem eles oriundos da comunidade educativa ou da GNR, revelando a sua centralidade e predominância no âmbito das ações do PES. Essa centralidade verificou-se, acima de tudo, em torno do *bullying*, tese não só inferível a partir dos resultados apresentados, como, por exemplo, da seguinte afirmação do E4: “É fundamentalmente a questão do *bullying*, ultimamente (...)” (E4). O consumo de álcool e drogas foi outra das áreas referidas com alguma expressão (6/12), seguida pela violência doméstica e no namoro (5/12), situação que claramente se adequa às idades dos destinatários da ação e à relevância do fenómeno na realidade de hoje. Todavia, não deixa de ser relevante notar a escassa presença de temáticas

⁵⁸ Ver Quadro n.º 5 – Temáticas abordadas nas ações.

⁵⁹ 12 referências em 12 entrevistados.

⁶⁰ 10 referências em 12 entrevistados.

⁶¹ 7 referências em 12 entrevistados.

⁶² 7 referências em 12 entrevistado.

mais orientadas para a coletividade, como sejam os Direitos Humanos ou apoio a pessoas com deficiência.

Quadro n.º 5 – Temáticas abordadas nas ações

Categoria 1.2. Temáticas abordadas nas ações																
Subcategoria	Subcategoria	Código	Entrevistados												Resultado	
			E1 G1	E2 G1	E3 G1	E4 G1	E5 G2	E6 G2	E7 G2	E8 G2	E9 G2	E10 G2	E11 G2	E12 G2		
	Prevenção rodoviária	121		X	X	X	X						X	X	X	7/12
	<i>Bullying</i>	122	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12/12
	<i>Cyberbullying</i>	123		X		X	X	X	X	X					X	7/12
	Violência Doméstica e no namoro	124							X	X	X		X	X		5/12
	Ambiente	125			X					X						2/12
	Consumo de álcool e drogas	126		X			X		X			X	X	X		6/12
	Segurança Infantil	127					X								X	2/12
	Utilização segura das novas tecnologias	128	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X		10/12
	Direitos Humanos	129											X	X		2/12
	Furtos, roubos e burlas	1210				X									X	2/12
	Apoio a pessoas com deficiência	1211													X	1/12
	Ofensas sexuais	1212							X							1/12
	Danos contra o património	1213						X								1/12
	A GNR	1214													X	1/12

4.3.2. Relação com a comunidade juvenil

Considerou-se relevante aferir junto dos entrevistados o que pensam sobre a relação dos jovens com a GNR.

Os resultados mostram uma quase unanimidade (11/12) quanto à ideia de que a GNR suscita uma perceção/opinião positiva na comunidade juvenil. Dois desses entrevistados levantaram, contudo, algumas reservas: o E2 apontou para uma oscilação em função do

enquadramento sociofamiliar de origem, o qual pode contribuir para reproduzir nos alunos percepções negativas; o E5 considerou que a percepção é globalmente positiva, podendo oscilar em intensidade conforme a idade.

Quadro n.º 6 – Opinião/Percepção da comunidade juvenil relativa à GNR

Categoria 2.1. Opinião/Percepção relativa à GNR															
Subcategoria	Subcategoria	Código	Entrevistados												Resultado
			E1 G1	E2 G1	E3 G1	E4 G1	E5 G2	E6 G2	E7 G2	E8 G2	E9 G2	E10 G2	E11 G2	E12 G2	
Opinião/Percepção positiva		211	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	11/12
Opinião/Percepção negativa		212		X											1/12
Oscilante		213		X			X								2/12

Quanto aos efeitos que a presença da GNR induz na percepção que os jovens têm dela, os entrevistados acreditam que tal presença se reflete positivamente na representação construída pelos alunos, assunção apenas contrariada por um entrevistado, que apontou no sentido de não existirem quaisquer efeitos daí resultantes (e.g. “Não, acho que eles nem associam que vem do mesmo sítio” (E2)), conforme consta do quadro seguinte:

Quadro n.º 7 – Efeitos da presença da GNR no espaço educativo, na percepção dos jovens

Categoria 2.2. Efeitos da presença policial no espaço educativo															
Subcategoria	Subcategoria	Código	Entrevistados												Resultado
			E1 G1	E2 G1	E3 G1	E4 G1	E5 G2	E6 G2	E7 G2	E8 G2	E9 G2	E10 G2	E11 G2	E12 G2	
Varição positiva da percepção		221	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	11/12
Inócuo		222		X											1/12
Varição negativa da percepção		223													0/12

4.3.3. Relação com a restante comunidade escolar

Com uma única exceção (o E10 não manifestou opinião), os entrevistados consideram que, além dos alunos, também a restante comunidade escolar detém uma opinião positiva da GNR, (11 em 12), não existindo, neste caso, alguma opinião distinta ou complementar.

Quadro n.º 8 – Opinião/Perceção da restante comunidade escolar em relação à GNR

Categoria 3.1. Opinião/Perceção relativa à GNR															
Subcategoria	Subcategoria	Código	Entrevistados												Resultado
			E1 G1	E2 G1	E3 G1	E4 G1	E5 G2	E6 G2	E7 G2	E8 G2	E9 G2	E10 G2	E11 G2	E12 G2	
Opinião/Perceção positiva		311	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	11/12
Opinião/Perceção negativa		312													0/12

Essa perceção foi (e é), em larga medida, segundo grande parte dos entrevistados (11/12), positivamente afetada pela presença da GNR no espaço educativo⁶³, com apenas um dos inquiridos – E2 – a considerar inócuos os seus efeitos⁶⁴.

Quadro n.º 9 – Efeitos da presença da GNR no espaço educativo, na perceção da restante comunidade escolar

Categoria 3.2. Efeitos da presença policial no espaço educativo															
Subcategoria	Subcategoria	Código	Entrevistados												Resultado
			E1 G1	E2 G1	E3 G1	E4 G1	E5 G2	E6 G2	E7 G2	E8 G2	E9 G2	E10 G2	E11 G2	E12 G2	
Varição positiva da perceção		321	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	11/12
Varição negativa da perceção		322													0/12
Inócuo		323		X											1/12

4.3.4. Sentimento de segurança

O foco da análise do sentimento de segurança centrou-se no retrato daquele que os entrevistados consideram ser o sentimento de segurança manifestado pelos alunos/jovens, pelos pais/encarregados de educação e pelos docentes. Observa-se (Quadro n.º 10), um consenso quanto à existência de uma perceção geral de segurança, que não obsta a que, simultaneamente, se chame à atenção para focos latentes de insegurança, por exemplo, em jovens anteriormente vítimas de agressões (como clarificou o E8)⁶⁵.

⁶³ Ver Quadro n.º 9 – Efeitos da presença da GNR no espaço educativo, na perceção da restante comunidade escolar.

⁶⁴ Situação que também se verificou em relação aos alunos/jovens.

⁶⁵ “Depois, quem sofreu com agressões, penso que não” – E8.

Parece, portanto, plausível afirmar que, pelo menos na ótica dos entrevistados, quer os jovens, quer os pais/encarregados de educação, quer os professores, se sentem seguros na escola e a consideram como tal, não deixando de alertar para pequenos focos de insegurança, alguns dos quais oriundos dos problemas identificados no Quadro n.º 11.

Quadro n.º 10 – Sentimento de segurança

Categoria 4.1. Segurança subjetiva															
Subcategoria	Subcategoria	Código	Entrevistados												Resultado
			E1 G1	E2 G1	E3 G1	E4 G1	E5 G2	E6 G2	E7 G2	E8 G2	E9 G2	E10 G2	E11 G2	E12 G2	
Perceção geral de segurança		411	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12/12
Focos de insegurança		412		X	X						X				3/12

Estes problemas, muitas vezes referidos em pequenas notas no decorrer das entrevistas (e.g. “alguém que levou uma arma branca” (E11)), centram-se, maioritariamente, nas ofensas à integridade física (7/12), no *bullying* (6/12), no *cyberbullying* (6/12) e na posse de armas brancas (6/12), existindo algumas alusões a furtos e roubos (4/12), integração em gangues (2/12), consumo de drogas (2/12), entre outras.

Quadro n.º 11 – Problemas de segurança no espaço educativo

Categoria 4.2. Problemas de segurança															
Subcategoria	Subcategoria	Código	Entrevistados												Resultado
			E1 G1	E2 G1	E3 G1	E4 G1	E5 G2	E6 G2	E7 G2	E8 G2	E9 G2	E10 G2	E11 G2	E12 G2	
Violência escolar	<i>Bullying</i>	4211		X		X	X	X					X	X	6/12
	<i>Cyberbullying</i>	4212			X	X		X			X		X	X	6/12
	Destruição da propriedade	4213													0/12
	Abandono escolar	4214						X							1/12
	Consumo de drogas	4215									X		X		2/12
	Integração em gangues	4216	X							X					2/12
	Furtos e roubos	4217	X				X	X	X						4/12
	Ofensas à integridade física	4218		X			X	X	X		X	X		X	7/12

Posse de armas brancas	4219	X	X		X		X	X	X						6/12
Injúrias e/ou ameaças	42110												X		1/12

A ação da Guarda dentro do PES, faz-se também na prevenção e repressão destes fenómenos, daí ser importante aprofundar a opinião dos entrevistados quanto aos efeitos do policiamento na comunidade escolar.

Os dados, constantes do quadro infra, revelaram que os entrevistados atribuem à presença da Guarda no espaço educativo um efeito potenciador de segurança e ordem, dissuadindo comportamentos desviantes (e.g. “Todos nós, principalmente as crianças, a presença de alguém fardado gera esse sentimento, gera segurança” (E11)).

Ainda assim, um dos entrevistados considera que a questão não é linear, podendo até originar consequências negativas: “A presença regular e quotidiana pode inferir na comunidade escolar um de dois sentimentos: que aquela escola não é segura e não preenche os quesitos para um ensino adequado (...)” (E10).

Quadro n.º 12 – Efeitos do policiamento na comunidade escolar

Categoria 4.3. Efeitos do policiamento																
Subcategoria	Subcategoria	Código	Entrevistados												Resultado	
			E1 G1	E2 G1	E3 G1	E4 G1	E5 G2	E6 G2	E7 G2	E8 G2	E9 G2	E10 G2	E11 G2	E12 G2		
Segurança e ordem		431	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	11/12
Medo e insegurança		432											X			1/12
(In)Sucesso escolar		433											X			1/12

CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. Atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Escola Segura

Uma abordagem integrada dos resultados do IQ e do IE revelou o seguinte: a concretização no terreno do PES faz-se em duas vertentes – ações de policiamento e ações de sensibilização – as quais, pela sua natureza e abrangência, demonstram a amplitude do mandato exercido por estes militares, confirmando a tese postulada por Coon e Travis III (2012) dum mandato policial que se prolonga muito para além da missão estritamente policial, incluindo, como referiam Kupchick et al. (2020), questões de mentoria e aconselhamento, formando um verdadeiro Modelo Triádico de Responsabilidades dos polícias escolares (Canady et al., 2012).

Dentro das ações de sensibilização, os dados obtidos nos dois instrumentos vieram corroborar os ditos de documentos como o Relatório de Atividades da GNR de 2022 ou o RASI de 2024, em questões como a tipologia e temáticas implicadas neste tipo de ações. As ações de sensibilização/formação e as demonstrações de meios e capacidades, foram os dois grandes tipos abordados, e o *bullying*, a utilização segura das novas tecnologias, a prevenção rodoviária, o *cyberbullying*, o consumo de álcool e drogas e a violência doméstica e no namoro as temáticas mais citadas.

5.2. Opinião/Perceção da comunidade juvenil

A ambivalência existente na literatura não se verificou quer nos resultados do IQ quer do IE. Por oposição, não só revelaram a existência de uma perceção positiva entre os jovens e de uma relação de confiança com a Guarda, como atestaram o efeito benéfico que o contacto com a GNR, fruto da sua presença no espaço educativo provoca nesta perceção. Estes resultados contrariam assim as teorias de Brick et al. (2009), de Hurst e Frank (2000) e de Jackson (2002), os primeiros apontando no sentido de que os jovens que contactam com a polícia, por norma, apresentam uma perceção menos positiva desta e o último declarando que daí não advém efeito algum (positivo ou negativo). Ao invés, confirmam os resultados das investigações de Theriot (2016) e Milojević et al. (2017), onde foi defendida a ideia de que um maior número de interações entre polícias e jovens, se repercutem num acréscimo das visões positivas entre estes últimos. Esta confirmação garante também a total verificação da **HI₁ – O contacto com os militares do PES impacta positivamente a opinião/perceção dos jovens em relação à Guarda.**

5.3. Dinâmicas relacionais com a restante comunidade escolar

À semelhança do que aconteceu com os jovens, entre os docentes e os pais/encarregados de educação, os resultados dos IE evidenciaram a existência de uma opinião favorável respeitante à GNR, opinião esta, segundo os inquiridos, potenciada pela presença da GNR no espaço educativo e pelos efeitos que dela decorrem.

Estes resultados parecem ratificar os postulados de May et al. (2004), Myrstol (2011) e Wood e Hampton (2021), que apontam para uma perceção positiva generalizada em relação à polícia e ao policiamento escolar, entre este estrato da comunidade escolar. Acresce que estes autores atribuem à presença policial no ambiente escolar um papel determinante na promoção dessa opinião favorável, o que, novamente, encontra correspondência nos resultados alcançados.

Um ponto importante sublinhado nos IE diz respeito às potenciais consequências⁶⁶ que podem advir desta presença, consequências estas que encontram nas investigações de Travis III e Coon (2005) e Lacoé (2020) respaldo onde se apoiar.

Conservando a analogia com os jovens, também aqui os resultados permitiram a total verificação da **HI₂ – A implementação do PES reflete-se numa melhor relação entre a Guarda e a restante comunidade escolar.**

5.4. Sentimento de segurança da comunidade escolar

A triangulação dos dados provenientes dos instrumentos utilizados, revelou um cenário de relativa similaridade entre a visão dos três principais atores da comunidade escolar quanto à existência de um sentimento de segurança extensível a toda ela e de uma conceção praticamente transversal de que o policiamento escolar contribuiu de forma preponderante para produção desse sentimento, sinalizando a ausência de fenómenos como os indicados por Travis III e Coon (2005)⁶⁷, Bachman et al. (2011)⁶⁸ ou Wood e Hampton (2021)⁶⁹.

⁶⁶ Consequências: perceção da escola como um espaço inseguro (Travis e Coon, 2005) e o insucesso escolar que daí pode provir (Lacoé, 2020), referidas pelo E10 (ver Quadro n.º 12).

⁶⁷ Travis III e Coon (2005) aludiram à possibilidade de os encarregados de educação considerarem que a presença policial no espaço educativo poderia provocar nos seus educandos sensações de insegurança relativas à escola.

⁶⁸ Bachman et al. (2011) constataram que a aplicação de medidas de segurança nas escolas, nomeadamente, a presença de guardas, aumentava significativamente as perceções de medo dos estudantes.

⁶⁹ Wood e Hampton (2021) concluíram, a partir dos seus estudos, que os professores consideravam que os seus alunos se sentiam mais inseguros nos locais onde se encontrassem agentes policiais.

Ao invés, os dados obtidos foram consentâneos tanto com as investigações de Katz et al. (2002), como com as de May et al. (2004), Myrstol (2011), Na e Gottfredson (2011), e parte das de Wood e Hampton (2021), todas elas genericamente sustentando que ao policiamento escolar estava normalmente associado um maior sentimento de segurança entre os diversos elementos da comunidade escolar, produto do seu papel na promoção de um espaço educativo seguro e protegido, sem embargo das devidas particularidades de cada investigação.

Um facto importante que resulta desta assunção, prende-se com a sua interligação com a perceção positiva existente relativa à entidade policial. O que os dados também aqui demonstraram, foi a associação que os elementos da comunidade escolar fazem entre a perceção positiva que têm da GNR e o efeito que a presença desta produz no seu sentimento de segurança. Esta relação foi também apurada nas investigações de May et al. (2004), McDevitt e Panniello (2005), Milojević et al. (2017) e Wood e Hampton (2021).

Com base no que aqui se expôs, considera-se verificada a **HI3 – A aplicação do PES, através da presença policial nas escolas, gera um maior sentimento de segurança na comunidade escolar, particularmente na comunidade juvenil**, na dupla dimensão que a caracteriza: sentimento de segurança da comunidade juvenil e sentimento de segurança da restante comunidade escolar.

5.5. Resposta às Questões Derivadas

A resposta à **QD1 – Quais as iniciativas desenvolvidas nas duas escolas em análise no âmbito do PES?** emerge dos resultados obtidos maioritariamente nos IE, em que se destacou a referência a duas tipologias de ações: ações de policiamento e ações de sensibilização.

As primeiras, de natureza estritamente policial, perpetraram-se através da realização de ações de patrulhamento na escola e nas suas imediações, da investigação de ocorrências de natureza criminal (e outras), do controlo de eventuais perturbações das atividades escolares e têm essencialmente como objetivo prevenir, identificar e reprimir atos suscetíveis de colocarem em causa a segurança escolar.

As segundas englobam múltiplas modalidades, onde se incluem as ações de sensibilização/formação em sentido estrito, as palestras, as demonstrações de meios, entre outras. Estas modalidades incidem, regra geral, sobre um conjunto de temáticas identificadas como relevantes para a formação dos alunos, e que nas duas escolas se centraram

maioritariamente no *bullying*, na utilização segura das novas tecnologias, no *cyberbullying*, na prevenção rodoviária, no consumo de álcool e drogas e na violência doméstica e no namoro.

No que concerne à **QD2 – De que modo o contacto com os militares do PES impacta a opinião/perceção da comunidade juvenil relativa à GNR?**, a solução resulta necessariamente da triangulação dos dados provenientes do IQ e dos IE. Desta adveio o seguinte: o contacto com os militares do PES impacta positivamente a perceção dos jovens em relação à GNR, reforçando a sua confiança na instituição e a imagem que dela possuem, imagem esta que, segundo estes dados, é já de si positiva.

Já no que se refere à **QD3 – Em que moldes a implementação do PES se reflete na relação da Guarda com a restante comunidade escolar (pais/encarregados de educação e docentes)?**, os dados provenientes dos IE, evidenciaram uma certa homogeneidade na tese de que existe uma opinião positiva generalizada entre professores e pais/encarregados de educação relativa à GNR. Esta opinião é, em larga medida, positivamente afetada pela aplicação do PES através, nomeadamente, da presença dos militares da GNR no espaço educativo e dos efeitos que dela decorrem, sobretudo nas questões da segurança.

Por fim, para responder à **QD4 – De que forma o sentimento de segurança da comunidade escolar, em particular da comunidade juvenil, é afetado pela aplicação do PES?** procedeu-se novamente à triangulação dos dados. Esta demonstrou que existe um sentimento de segurança comum a toda a comunidade escolar, que é, em larga medida, positivamente afetado pela aplicação do PES e, conseqüentemente, pela presença dos militares da GNR no espaço escolar, à qual, todos estes atores, atribuem um papel preponderante na sua materialização.

No caso particular da comunidade juvenil, não obstante a tricotomia existente na literatura, os resultados do IQ confirmaram a tese supra referida, revelando a existência de um sentimento de segurança que se prolonga desde a escola até ao percurso de e para esta, que é potenciado pela presença dos militares da GNR naquela, e que, na perspetiva dos jovens, os torna verdadeiros promotores de segurança escolar.

5.6. Resposta à Questão Central

Solucionadas as QD e verificadas as respetivas HI, estão então reunidas as condições necessárias para dar resposta à **QC – Qual o impacto da aplicação do PES ao nível dos estabelecimentos de ensino e da comunidade escolar?**

Aferir o impacto de uma medida, de um plano ou de uma política, refere-se a uma abordagem em que se procura estimar e antecipar as suas consequências (Fehr et al., 2014). No caso do PES, avaliar o seu impacto, implica apurar os efeitos que este produz, tanto ao nível dos estabelecimentos de ensino como da comunidade escolar.

Ao nível dos estabelecimentos de ensino, a aplicação do PES versa essencialmente na salvaguarda da segurança e tranquilidade do espaço educativo. Diretamente, a presença da Guarda e a sua ação atuam como garante dessa segurança, através da prevenção, identificação e repressão de atos delinquentes, suscetíveis de comprometer a segurança e a ordem do espaço educativo; indiretamente, por intermédio do incitamento aos comportamentos cívicos nos jovens, mediante a promoção de determinadas normas e valores.

No que à comunidade escolar concerne, a aplicação do PES gera, direta ou indiretamente, jovens mais conhecedores e cumpridores das normas de vida em sociedade, dos problemas de diversa natureza que a afetam (e que afetam particularmente o cenário educativo) e dos mecanismos de prevenção de que se podem munir para neles evitar o seu envolvimento; cria ou fomenta nos diversos atores desta comunidade o sentimento de segurança necessário ao ato educativo e estimula, em todos eles, uma melhor perceção/opinião em relação à GNR, promovendo a confiança, a segurança, a cooperação e o reconhecimento da legitimidade na sua atuação.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Com o término da investigação, consideram-se alcançados todos os objetivos de investigação inicialmente propostos, desenvolvidos com o propósito de apurar as múltiplas dimensões que caracterizam o impacto da aplicação do PES, sejam elas ao nível da segurança (objetiva e subjetiva) ou da percepção/opinião da comunidade escolar (sobretudo da comunidade juvenil) em relação à Guarda.

Os resultados são claros a demonstrar: em primeiro lugar, que as duas escolas são seguras e que essa segurança é percebida como tal por todos os elementos da comunidade escolar; em segundo lugar, que esta associa o sentimento de segurança à presença da GNR no espaço educativo, fruto da aplicação do PES; em terceiro lugar, que existe uma percepção positiva da Guarda e do policiamento escolar; em quarto lugar, que essa percepção é positivamente afetada pela presença da GNR no espaço educativo e/ou pelas atividades que nele desenvolve; por último, não obstante os factos enumerados, que a frequência e assiduidade desta presença é relativamente baixa.

Estes dados atestam os efeitos benéficos da aplicação do PES na vertente da percepção de segurança da comunidade escolar e da sua opinião em relação à Guarda. Isto torna clara a importância deste programa na promoção da relação da Guarda com a comunidade, questão preponderante no sucesso do policiamento.

Contudo, estes mesmos dados revelam que essa presença apresenta níveis relativamente baixos, situação aparentemente contraproducente face às conclusões apresentadas e que merece reflexão: um programa cujo impacto se revela transversalmente positivo e cujas consequências ao nível da relação da Guarda com a comunidade são tão notórias, justifica, na ótica do investigador, uma forte aposta, mormente se se tiver em apreço o facto de que um dos seus principais visados é a comunidade juvenil, a qual, pela natureza própria da idade, se apresenta como mais permeável à absorção e consolidação de crenças relativas às autoridades (Piquero et al., 2005), crenças estas com potencial impacto na percepção futura da Guarda que estes apresentarão (Friedman et al. (2004).

Não obstante, importa sublinhar que esta observação resulta de um estudo significativamente limitado na sua amplitude, pelo que deve ser tida em consideração, com as devidas reservas. Esta apresenta-se porventura como uma das suas principais limitações, a que acresce, por fruto das circunstâncias de se estudar este estrato da população, a relativa incoerência de algumas das respostas recolhidas, em particular no IQ, e que dificultaram a

análise e interpretação dos resultados. Também o IE aplicado à restante comunidade escolar abrange um número reduzido de participantes, muito embora os lugares que ocupam os colóque numa posição de informantes privilegiados

Destas limitações emergem as recomendações para futuras investigações. Entre elas destacam-se: o alargamento do estudo quanto à população em análise, por forma a que as conclusões obtidas permitam uma maior generalização; a utilização de um IQ previamente desenvolvido e sujeito a critérios rigorosos de validação e fiabilidade, que garantam maior confiança nos resultados obtidos; a realização de um estudo que faça a análise do impacto distinguível por género e/ou faixas etárias, que permita direccionar a aplicação do PES e aumentar a sua eficácia.

Para concluir, espera-se que a presente investigação sirva de fundamentação ao incremento da aposta no PES, programa que é hoje um sucesso indubitável muito para além da comunidade escolar e que atua como um dos grandes promotores da Guarda e dos seus militares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assarroudi, A., Nabavi, F. H., Armat, M. R., Ebadi, A., & Vaismoradi, M. (2018). Directed qualitative content analysis: the description and elaboration of its underpinning methods and data analysis process. *Journal of Research in Nursing*, 23(1), 42–55. <https://doi.org/10.1177/1744987117741667>
- Bachman, R., Randolph, A., & Brown, B. L. (2011). Predicting Perceptions of Fear at School and Going to and From School for African American and White Students: The Effects of School Security Measures. *Youth and Society*, 43(2), 705–726. <https://doi.org/10.1177/0044118X10366674>
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 554–559. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1573>
- Bento, A. C. (2017). O programa Escola Segura: prevenção, proximidade e comunidade. *Etnográfica*, 21(2), 319–339. <https://doi.org/10.4000/etnografica.4921>
- Bhattacharjee, A. (2012). *Social Science Research: Principles, Methods, and Practices* (2^a ed.). Global Text Project.
- Booth, K. (2007). *Theory of World Security*. Cambridge University Press.
- Brick, B. T., Taylor T. J. & Esbensen, F. (2009). Juvenile Attitudes Towards the Police: The Importance of Subcultural Involvement and Community Ties. *Journal of Criminal Justice*, 37(5), 488-495. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2009.07.009>
- Brown, B. (2006). Understanding and assessing school police officers: A conceptual and methodological comment. *Journal of Criminal Justice*, 34(6), 591–604. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2006.09.013>
- Bryman, A., & Cramer, D. (2003). *Análise de Dados em Ciências Sociais: Introdução às Técnicas Utilizando o SPSS para Windows* (3^a ed.). Celta.
- Caem, B. V., Steden, R. V., Boutellier, H., & Stokkom, B. V. (2013). Community Policing ‘Light’: On Proximity and Distance in the Relationship between Neighbourhood Coordinators and Citizens. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 86(3), 263–272. <https://doi.org/10.1093/police/pat006>
- Canady, M., James, B., & Nease, J. (2012). *To protect and educate: The school resource officer and the prevention of violence in schools* (Relatório). NASRO - National

- Association of School Resource Officers.
<https://www.nasro.org/clientuploads/resources/NASRO-Protect-and-Educate.pdf>
- Cecile, C. (2009). European trends in research into violence and deviance in schools: Achievements, problems and outlook. *International Journal of Violence and School*, (10), 97–110.
- Coon, J. K., & Travis III, L. F. (2012). The role of police in public schools: a comparison of principal and police reports of activities in schools. *Police Practice and Research: An International Journal*, 13(1), 15–30. <https://doi.org/10.1080/15614263.2011.589570>
- Copeto, R. P. M. (2011). A GNR e o policiamento de proximidade e segurança comunitária. *Segurança e Defesa*, 16, 48–54.
- Cordner, G. (2014). Community Policing. In *The Oxford Handbook of Police and Policing* (pp. 148–171). Oxford University Press.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (3ª ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Crowl, J. N. (2017). The effect of community policing on fear and crime reduction, police legitimacy and job satisfaction: an empirical review of the evidence. *Police Practice and Research*, 18(5), 449–462. <https://doi.org/10.1080/15614263.2017.1303771>
- Cruz, M. A. F. (2019). A Horizontalização da Segurança e a Sociedade de Risco. In *Segurança Interna no Século XXI - População e Território* (pp. 63–67). Fronteira do Caos Editores.
- Cunha, M. I., & Rêgo, X. (2022). Crime e medo no país dos brandos costumes - As coordenadas sociais da insegurança. In *Prevenção, Policiamento e Segurança - Implicações nos Direitos Humanos* (pp. 193–212). Escola de Direito da Universidade do Minho.
- Despacho Conjunto n.º 8927/2017. (2017). *Diário da República Série II*. N.º 195/2017 (2017-10-10), 22867–22869. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/8927-2017-108275627>
- Despacho Conjunto n.º 105-A/2005. (2005). *Diário da República Série II*. N.º 23/2005 (2005-02-02), 1672-(2) – 1672-(3). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-conjunto/105-a-2005-839820>

- Despacho Conjunto nº 25650/2006. (2006). *Diário da República* Série II. Nº 242/2006 (2006-12-19), 29382–29383.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/25650-2006-2278519>
- Duque, R., & Meneses, P. (2019). Liberdade e Segurança: duas faces da mesma moeda. In *Segurança Interna no Século XXI - População e Território* (pp. 43–59). Fronteira do Caos Editores.
- Durão, S. (2012). Policiamento de proximidade em Portugal: limites de uma metáfora mobilizadora. In Durão, S. e Darck, M. (orgs), *Polícia, Segurança e Ordem Pública: Perspectivas Portuguesas e Brasileiras* (pp. 101-133). ICS-Imprensa de Ciências Sociais.
- Elhami, A., & Khoshnevisan, B. (2022). Conducting an Interview in Qualitative Research: The Modus Operandi. *Mextesol Journal*, 46(1), 1–7.
<https://doi.org/10.61871/mj.v46n1-3>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Fardet, A., Lebredonchel, L., & Rock, E. (2021). Empirico-inductive and/or hypothetico-deductive methods in food science and nutrition research: which one to favor for a better global health? *Critical Reviews in Food Science and Nutrition*, 63(15), 2480–2493. <https://doi.org/10.1080/10408398.2021.1976101>
- Fehr, R., Viliani, F., Nowacki, J., & Martuzzi, M. (2014). *Health in Impact Assessments – Opportunities not to be missed*. WHO Regional Office for Europe.
- Fernandes, A. J. (2005). O Poder Político e Segurança Interna. In *I Colóquio de Segurança Interna* (pp. 23–37). Almedina.
- Fernandes, L. P., & Valente, M. M. G. (2005). *Segurança Interna: Reflexões e Legislação*. Almedina.
- Fernandes, L., & Rêgo, X. (2011). Por onde anda o sentimento de insegurança? Problematizações sociais e científicas do medo à cidade. *Etnográfica*, 15(1), 167–181. <https://doi.org/10.4000/etnografica.869>
- Fontes, J. (2022). Prevenção, policiamento e segurança - Desafios para o estado de direito democrático. In *Prevenção, Policiamento e Segurança - Implicações nos Direitos Humanos* (pp. 133–139). Escola de Direito da Universidade do Minho.
- Freitas, A. L. P., & Rodrigues, S. G. (2005, janeiro). *A avaliação da confiabilidade de questionários: uma análise utilizando o coeficiente alfa de Cronbach* [Conference

- Paper]. XII SIMPEP, realizado em Bauru.
<https://www.researchgate.net/publication/236036099>
- Freixo, M. J. V. (2011). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas* (3ª ed.). Instituto Piaget.
- Friedman, W., Lurigio, A. J., Greenleaf, R. & Albertson, S. (2004). Encounters between Police Officers and Youths: The social costs of disrespect. *Journal of Crime and Justice*, 27(2), 1–25. <https://doi.org/10.1080/0735648X.2004.9721193>
- Frois, C. (2011). *Vigilância e Poder*. Editora Mundos Sociais.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática* (4ª ed.). Celta.
- Gottfredson, D. C., Crosse, S., Tang, Z., Bauer, E. L., Harmon, M. A., Hagen, C. A., & Greene, A. D. (2020). Effects of school resource officers on school crime and responses to school crime. *Criminology and Public Policy*, 19(3), 905–940. <https://doi.org/10.1111/1745-9133.12512>
- Gouveia, J. B. (2020). *Direito da Segurança - Cidadania, Soberania e Cosmopolitismo* (2ª ed.). Almedina.
- Governo da República Portuguesa. (2024). *Programa XXIV Governo Constitucional*. <https://www.portugal.gov.pt/gc24/programa-do-xxiv-governo-pdf.aspx>
- Grove, W. M., & Menton, W. H. (2015). Hypothetico-Deductive Model. In *The Encyclopedia of Clinical Psychology* (1ª ed.). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118625392.WBEC201>
- Guarda Nacional Republicana. (2017). *Prevenção Criminal e Policiamento Comunitário* (NEP/GNR – 3.58). GNR.
- Guarda Nacional Republicana. (2020). *Estratégia da Guarda 2025, uma Estratégia centrada nas pessoas*. GNR. https://www.gnr.pt/InstrumentosGestao/estrategia_2025.pdf
- Guarda Nacional Republicana. (2022). *Relatório de Atividades 2022*. GNR. <https://www.gnr.pt/InstrumentosGestao/quar/RA2022.pdf>
- Guarda Nacional Republicana. (2025). *Programas Especiais*. GNR. https://www.gnr.pt/ProgEsp_main.aspx
- Haro, F. A., Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, M. I., Ramos, M., Carvalho, P., & Costa, R. (2016). *Investigação em Ciências Sociais: Guia Prático do Estudante*. PACTOR.
- Hurst, Y. G., & Frank, J. (2000). How kids view cops: The nature of juvenile attitudes toward the police. *Journal of Criminal Justice*, 28(3), 189–202. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0047-2352\(00\)00035-0](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0047-2352(00)00035-0)

- Inácio, A. & Araújo, D. (2018). Um Novo Paradigma para a Segurança: Atores de Segurança Interna. *Proelium*, 7(14), 23-28. <https://revistas.rcaap.pt/proelium/article/view/15538>
- Institute for Economics & Peace. (2024). *Global Peace Index 2024: Measuring Peace in a Complex World* [Documento Publicado]. IEP.
- Jackson, A. (2002). Police-school resource officers' and students' perception of the police and offending. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 25(3), 631–650. <https://doi.org/10.1108/13639510210437078>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Methods Research*, 1(2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Katz, C. M., Shaefer, D., & Craig, U. (2002). *Exploring the Gang Problem in Redlands, CA: An Evaluation of a Problem-Solving Partnership*. 21st Century Solutions.
- Kupchik, A., Curran, F. C., Fisher, B. W., & Viano, S. L. (2020). Police Ambassadors: Student-Police Interactions in School and Legal Socialization. *Law and Society Review*, 54(2), 391–422. <https://doi.org/10.1111/lasr.12472>
- Lacoe, J. (2020). Too Scared to Learn? The Academic Consequences of Feeling Unsafe in the Classroom. *Urban Education*, 55(10), 1385–1418. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0042085916674059>
- Lambert, S. D., & Loiseau, C. G. (2008). Combining individual interviews and focus groups to enhance data richness. *Journal of Advanced Nursing*, 62(2), 228–237. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04559.x>
- Leandro, A. (2013). *Limites, desordens e mediações. Uma etnografia em espaço escolar* [Tese de Doutoramento, ISCTE-IUL]. Repositório ISCTE. <http://hdl.handle.net/10071/7431>
- Lei n.º 46/86. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. *Diário da República Série I*. N.º 237/1986 (1986-10-14), 3067–3081. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Lei n.º 1/2005. (2005). *Constituição da República Portuguesa*. *Diário da República Série I*. N.º 86/1976 (1976-04-10), 1–118. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775-43894075>
- Lisboa, M., & Teixeira, A. L. (2015). *Policiamento de Proximidade: Representações e Práticas da População e Inovação Organizacional na Polícia*. Edições Húmus.

- Martins, F. (2022). Segurança e Prevenção - O Papel da Guarda Nacional Republicana. In *Prevenção, Policiamento e Segurança - Implicações nos Direitos Humanos* (pp. 9–26). Escola de Direito da Universidade do Minho.
- May, D. C., Fessel, S. D., & Means, S. (2004). Predictors of Principals' Perceptions of School Resource Officer Effectiveness in Kentucky. *American Journal of Criminal Justice*, 29(1), 75–93. <https://doi.org/10.1007/BF02885705>
- McDevitt, J., & Panniello, J. (2005). *National Assessment of School Resource Officer Programs: Survey of Students in Three Large New SRO Programs* (Relatório de Projeto). Northeastern University. <https://www.ojp.gov/pdffiles1/nij/grants/209270.pdf>
- McKenna, J. M., & Petrosino, A. (2022). *School Policing Programs: Where we have been and where we need to go next* (Relatório Final). The National Institute of Justice.
- Mendes, C. S. (2010). Violência na escola: conhecer para intervir. *Referência - Revista de Enfermagem*, 2(12), 71–82. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=388239959011>
- Mills, A. J., Durepos, G., & Wiebe, E. (2010). *Encyclopedia of case study research: volume 1*. Sage Publications.
- Milojević, S., Janković, B., Milojković, B., & Djukanović, S. (2017). Effectiveness of The School Police Officer Program. *Belgrade: Academy of Criminalistic and Police Studies*, 2, 35–4. https://jakov.kpu.edu.rs/bitstream/handle/123456789/1496/Rajs_2017_Tom_2.1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Myrstol, B. A. (2011). Public Perceptions of School Resource Officer (SRO) Programs. *Western Criminology Review*, 12(3), 20–40.
- Na, C. , & Gottfredson, D. C. (2013). Police Officers in Schools: Effects on School Crime and the Processing of Offending Behaviors. *Justice Quarterly*, 30(4), 619–650. <https://doi.org/10.1080/07418825.2011.615754>
- Noronha, H. (2022). Prevenção do Crime – Na Busca de Maior Eficiência Penal com Respeito pelos Direitos, Liberdades e Garantias. In *Prevenção, Policiamento e Segurança - Implicações nos Direitos Humanos* (pp. 1–7). Escola de Direito da Universidade do Minho.
- Oliveira, J. F. (2006). *As Políticas de Segurança e os Modelos de Policiamento: A Emergência do Policiamento de Proximidade*. Almedina.
- Pakpahan, F. H. & Saragih, M. (2022). Theory of Cognitive Development by Jean Piaget. *Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 55-60. <https://doi.org/10.52622/joal.v2i2.79>

- Patton, M. Q. (1990). *Research & Evaluation Methods* (3ª ed.). Sage Publications.
- Piquero, A. R., Fagan, J., Mulvey, E. P., Steinberg, L., & Odgers, C. (2005). Developmental trajectories of legal socialization among serious adolescent offenders. *The Journal of Criminal Law and Criminology*, 96(1), 267–298. <https://scholarlycommons.law.northwestern.edu/jclc/vol96/iss1/6>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.). Gradiva.
- Ribeiro, A. S. (2009). *Teoria Geral da Estratégia: O essencial ao processo estratégico*. Almedina. https://www.ispsn.org/sites/default/files/documentos-virtuais/pdf/teoria_geral_da_estrategia1.pdf
- Robert, P. (2006). Seguridad objetiva y seguridad subjetiva. *Revista Catalana de Seguretat Pública*, (16), 91–102. <https://raco.cat/index.php/RCSP/article/view/130652>.
- Rodrigues, T. F. (2019). Dinâmicas demográficas e Segurança- Jogo de Espelhos. In *Segurança Interna no Século XXI - População e Território* (pp. 23–41). Fronteira do Caos Editores.
- Rosenbaum, D. P., Schuck, A. M., Costello, S. K., Hawkins, D. F., & Ring, M. K. (2005). Attitudes Toward the Police: The Effects of Direct and Vicarious Experience. *Police Quarterly*, 8(3), 343–365. <https://doi.org/10.1177/1098611104271085>
- Sanguinho, A. R., & Nico, B. (2008). Programa “Escola Segura”: contributo para a avaliação dos impactos no concelho de Portalegre. In *Aprender no Alentejo (actas do IV Encontro Regional de Educação)* (pp. 139–149). Departamento de Pedagogia e Educação / CIEP - Centro de Investigação em Educação e Psicologia: Universidade de Évora.
- Sarmiento, C. M. (2010). *Política & Segurança - Novas Configurações do Poder*. Centro de Investigação do Instituto de Ciências Policiais e Segurança Interna.
- Schuck, A. M. (2013). A Life-course Perspective on Adolescents’ Attitudes to Police: DARE, Delinquency, and Residential Segregation. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 50(4), 579–607. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0022427813481977>
- Sebastião, J., Alves, M. G., & Campos, J. (2003). Violência na escola: das políticas aos quotidianos. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (41), 37–62. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292003000100003&tlng=pt

- Sebastião, J., Alves, M. G., & Campos, J. (2010). Violência na Escola e Sociedade de Risco: uma aproximação ao caso português. In *Violência na Escola: Tendências, contextos, olhares* (pp. 15–41). Edições Cosmos.
- Sebastião, J., Campos, J., Merlini, S., & Chambino, M. (2013). *Estratégias de Intervenção socioeducativa em contextos sociais complexos: Estudo Prospetivo e de Avaliação* (Relatório Final). CIES-ISCTE.
- Shaw, M. (2004). *Police, Schools, and Crime Prevention: A preliminary review of current practices*. ICPC: International Centre for the Prevention of Crime.
- Silva, N. M. P. (2023). Cidadania e Segurança: Contributos para uma Estratégia Nacional de Segurança de Proximidade. *Revista de Ciências Militares*, *XI*(1), 263–290. <https://www.ium.pt/publist/1>
- Sindall, K., McCarthy, D. J. & Brunton-Smith, I. (2017). Young people and the formation of attitudes towards the police. *European Journal of Criminology*, *14*(3), 344–364. <https://doi.org/10.1177/1477370816661739>
- Sistema de Segurança Interna. (2024). *Relatório Anual de Segurança Interna 2024*. SSI.
- Skogan, W. G. (2006). Advocate: The promise of community policing. In *Police Innovation: Contrasting Perspectives* (pp. 27–43). Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511489334.002>
- Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative Research in Nursing: Advancing the Humanistic Imperative* (5^a ed.). Wolters Kluwer Health | Lippincott Williams & Wilkins.
- Tariq, M. U. (2015). Hypothetico-Deductive Method: A Comparative Analysis. *International Journal of Sciences Basic and Applied Research*, *7*(4), 228–231. <https://ikpress.org/index.php/JOBARI/article/view/3037>
- Theriot, M. T. (2016). The Impact of School Resource Officer Interaction on Students' Feelings About School and School Police. *Crime & Delinquency*, *62*(4), 446–469. <https://doi.org/10.1177/0011128713503526>
- Tilley, N. (2009). Modern approaches to policing: community, problem-oriented and intelligence-led. In *Handbook of Policing* (2^a ed.) (pp. 373–402). Taylor & Francis.
- Tocci, C., Stacy, S. T., Siegal, R., Renick, J., LoCurto, J., Lakind, D., Gruber, J. & Fisher, B. W. (2023). Statement on the effects of law enforcement in school settings. *American Journal of Community Psychology*, *73*(3-4), 360–377. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12723>

- Travis III, L.F., & Coon, J. K. (2005). *The Role of Law Enforcement in Public School Safety: A National Survey* (Relatório Final). The National Institute of Justice.
- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. (2023). *68% dos adolescentes portugueses foram vítimas de comportamentos agressivos*. UTAD. <https://noticias.utad.pt/blog/2023/09/21/vitimas-contexto-escolar/>
- Valente, M. M. G. (2005). Contributos para uma Tipologia de Segurança Interna. In *I Colóquio de Segurança Interna* (pp. 70–98). Almedina.
- Valente, M. M. G. (2017). *Teoria Geral do Direito Policial* (5ª ed.). Almedina.
- Vilelas, J. (2020). *Investigação - O Processo de Construção do Conhecimento* (3ª ed.). Edições Sílabo.
- Waldron, J. (2012). Safety and security. In *Civil Liberties, National Security and Prospects for Consensus: Legal, Philosophical and Religious Perspectives* (pp. 13–34). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139035286.003>
- Wang, X., & Cheng, Z. (2020). Cross-Sectional Studies: Strengths, Weaknesses, and Recommendations. *Chest Journal*, *158*(1), 565–571. <https://doi.org/10.1016/j.chest.2020.03.012>
- Wood, B. J., & Hampton, E. (2021). The Influence of School Resource Officer Presence on Teacher Perceptions of School Safety and Security. *School Psychology Review*, *50*(2–3), 360–370. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1844547>
- Zhang, X., Xuan, X., Chen, F., Zhang, C., Luo, Y., & Wang, Y. (2016). The Relationship Among School Safety, School Liking, and Students' Self-Esteem: Based on a Multilevel Mediation Model. *Journal of School Health*, *86*(3), 164–172. <https://doi.org/10.1111/josh.12364>
- Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2017). Qualitative Analysis of Content. In *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science* (2ª ed.) (pp. 318–329). Libraries Unlimited.

APÊNDICES

APÊNDICE A – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O presente Inquérito por Questionário destina-se à conclusão do meu Mestrado em Ciências Militares, na Especialidade de Segurança, na Academia Militar. A investigação que me encontro a desenvolver intitula-se “Programas Especiais de Policiamento de Proximidade: o impacto do Programa Escola Segura na população juvenil”. O Programa Escola Segura tem como objetivo contribuir para a prevenção e redução da violência e insegurança em meio escolar, e, para isso, as forças de segurança (GNR e PSP) desenvolvem ações junto da comunidade escolar.

O objetivo do meu trabalho é, portanto, analisar como funciona o Programa Escola Segura, perceber se (e como) este afeta a relação que a comunidade escolar tem com a GNR e apurar se os seus militares contribuem para que os jovens se sintam em segurança nas escolas. Para alcançar este objetivo, precisamos de conhecer a opinião dos estudantes em relação à atuação da GNR e às iniciativas que desenvolve. A tua participação, através da resposta ao questionário, é essencial.

Os resultados obtidos serão exclusivamente utilizados para fins académicos, sendo o questionário anónimo e confidencial. Os dados serão apenas tratados de forma agregada, impossibilitando a identificação dos inquiridos.

O preenchimento do questionário é voluntário e pode ser interrompido a qualquer momento. Não há respostas certas ou erradas! O que interessa é a tua resposta sincera.

Muito obrigado pela tua colaboração!

Consentimento informado

Considero-me devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos do estudo, foi-me garantida a confidencialidade e anonimização dos dados, a participação voluntária e a possibilidade de a qualquer momento desistir de participar. Aceito participar de forma voluntária.

Sim

Por favor, assinala com um X a tua opção de resposta.

A. Caracterização

1 – Idade: ____ anos

2 – Ano de escolaridade:

10º Ano

11º Ano

12º Ano

3 – Género:

Masculino Feminino Outro

B. Interação com a GNR

Assinala a tua opção de resposta com um (X).

4 – Já contactaste / interagiste com a GNR nalgum momento (excluindo familiares e/ou amigos).

Sim
 Não (Não responder às questões 5 e 6)

5 – Quantas vezes?

1 a 3 vezes
 3 a 5 vezes
 Mais de 5 vezes
 Mais de 10 vezes

6 – Esses contactos ocorreram na escola ou nas suas proximidades?

Sim
 Não
 Em alguns casos

C. Iniciativas desenvolvidas no âmbito do Programa Escola Segura

7 – Na tua escola já participaste em algumas ações dinamizadas pelos militares da Escola Segura?

Sim
 Não
 Não sei / prefiro não responder

8 – O que pensas dessas ações? (podes assinalar várias opções)

São úteis e deviam continuar
 Contribuem para nos respeitarmos uns aos outros
 Contribuem para que haja mais civismo
 Ficamos a saber o que fazem os guardas da Escola Segura
 Não têm grande interesse

Não me recordo / prefiro não responder

9 – Falaste destas atividades com os teus familiares?

Sim, falei

Não, não falei

Não me recordo / prefiro não responder

D. Perceção sobre a atuação dos militares da SPCPC e sentimento de segurança.

10 – Costumas ver militares da Escola Segura junto à tua escola?

Sim

Não

11 – Com que frequência (nº de vezes por mês)?

Nenhuma

1 a 3

4 a 6

Mais de 7

12 – Já assististe a situações de violência na escola (*bullying*; agressões; furtos; injúrias; etc.)?

Não, nunca

Algumas vezes

Sim, muitas vezes

13 – Alguma vez foste vítima de violência na escola (*bullying*; agressões; furtos; injúrias; etc.)?

Não, nunca

Algumas vezes

Sim, muitas vezes

14 – Qual foi o papel dos militares da Escola Segura nessas situações?

Não estiveram no local

Estiveram no local, mas não atuaram

Estiveram no local e ajudaram a resolver o problema

15 – Alguma vez foste vítima de *cyberbullying* (*bullying* através da internet)?

- Não, nunca
- Algumas vezes
- Sim, muitas vezes

16 – Nestas situações quem contactaste?

- Ninguém
- Os meus pais / Encarregado de Educação
- Colegas / Amigos(as)
- Professores ou funcionários da escola
- Forças de Segurança (PSP / GNR)
- Outros
- Não me recordo / prefiro não responder

17 – Considerando a tua experiência, diz-me se concordas ou não com as seguintes ideias:

17.1 – Sinto-me seguro(a) na escola.

- Discordo Totalmente
- Discordo
- Não Concordo Nem Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

17.2 – Sinto-me seguro(a) no caminho para a escola.

- Discordo Totalmente
- Discordo
- Não Concordo Nem Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

17.3 – A presença dos militares da GNR na escola faz-me sentir protegido(a).

- Discordo Totalmente
- Discordo
- Não Concordo Nem Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

17.4 – A presença dos militares da GNR na escola faz-me sentir medo.

- Discordo Totalmente
- Discordo
- Não Concordo Nem Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

17.5 – A presença dos militares da GNR na escola evita situações de violência.

- Discordo Totalmente
- Discordo
- Não Concordo Nem Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

E. Dinâmicas relacionais com os militares da SPCPC.

18.1 – Sinto que posso confiar nos militares da GNR, em particular nos da Escola Segura.

- Discordo Totalmente
- Discordo
- Não Concordo Nem Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

18.2 – A minha opinião em relação à GNR melhorou por contactar com os militares da Escola Segura e/ou por participar nas atividades por eles desenvolvidas.

- Discordo Totalmente
- Discordo
- Não Concordo Nem Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

APÊNDICE B – VALIDAÇÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Tabela n.º 4 – Dados estatísticos de validade da PQ17: Comunalidades

	Inicial	Extração
PQ 17.1	1,000	,743
PQ 17.2	1,000	,712
PQ 17.3	1,000	,681
PQ 17.4	1,000	,693
PQ 17.5	1,000	,351

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Tabela n.º 5 – Dados estatísticos de validade da PQ17: Matriz de componente rotativa

	Componente	
	1	2
PQ 17.1	,104	,856
PQ 17.2	,056	,840
PQ 17.3	,803	,192
PQ 17.4	,832	-,014
PQ 17.5	,586	,083

Método de Extração: análise da Componente Principal

Tabela n.º 6 – Dados estatísticos de validade da PQ17: Variância total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas de rotação de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	1,959	39,190	39,190	1,959	39,190	39,190	1,699	33,974	33,974
2	1,221	24,415	63,605	1,221	24,415	63,605	1,482	29,631	63,605
3	,834	16,679	80,284						
4	,573	11,469	91,754						
5	,412	8,246	100,00						

Método de Extração: análise de Componente Principal

Tabela n.º 7 – Dados estatísticos de validade da PQ 18: Variância total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	1,495	74,742	74,742	1,495	74,742	74,742
2	0,505	25,258	100,000			

Método de Extração: análise de Componente Principal

APÊNDICE C – FIABILIDADE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Tabela n.º 8 – Dados estatísticos de fiabilidade: Alfa de Cronbach dos itens que compõem o Fator 1 (PQ17)

Alfa de Cronbach	N.º de itens
,608	3

Tabela n.º 9 – Dados estatísticos de fiabilidade: Estatísticas de item-total do Fator 1 (PQ17)

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa se o item for excluído
PQ 17.3	7,93	2,013	,499	,391
PQ 17.4	7,71	1,935	,474	,420
PQ 17.5	8,09	2,354	,292	,682

Tabela n.º 10 – Dados estatísticos de fiabilidade: Alfa de Cronbach dos itens que compõem o Fator 2 (PQ17)

Alfa de Cronbach	N.º de itens
,633	2

Tabela n.º 11 – Dados estatísticos de fiabilidade: Alfa de Cronbach dos itens que compõem a PQ18

Alfa de Cronbach	N.º de itens
,659	2

APÊNDICE D – INQUÉRITO POR ENTREVISTA (GRUPO I)

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome:	Hora (Início/Fim):
E. Ensino:	Data:
Função/Cargo:	Local:

ENTREVISTA

As respostas de Vossa Excelência são preponderantes para atingir os objetivos da presente investigação, pelo que se solicita que as mesmas sejam o mais completas possível. As suas respostas irão ser utilizadas única e exclusivamente como objeto de estudo para a investigação, pelo que lhe é solicitada autorização para efetuar gravação e posterior análise e transcrição das mesmas.

Se for sua intenção, as respostas por si proferidas ser-lhe-ão facultadas, juntamente com o trabalho final, assim que o mesmo seja aprovado.

Questão 1:

Considera que a escola apresenta um ambiente seguro?

Questão 1.1:

Se não, que problemas de segurança considera mais relevantes?

Questão 2:

Em que tipo de situações os militares da SPCPC do Destacamento Territorial de Sintra são chamados a intervir?

Questão 2.1:

Como avalia o resultado dessa intervenção?

Questão 3:

De um modo geral, considera que a presença dos militares da GNR nas escolas contribui para a prevenção de situações de violência ou que comprometam a segurança da comunidade escolar?

Questão 4:

Considera que os jovens / alunos se sentem seguros na escola?

Questão 5:

A presença dos militares da GNR tem impacto nesse sentimento?

Questão 6:

Que tipo de ações/iniciativas são desenvolvidas no âmbito do Programa Escola Segura?

Questão 7:

Que temáticas são abordadas?

Questão 8:

Como avalia essas iniciativas?

Questão 8.1:

Como diretor/encarregado de educação tem feedback dos alunos em relação a essas iniciativas?

Questão 9:

Do seu ponto de vista, que opinião têm os alunos / jovens relativamente à Guarda Nacional Republicana?

Questão 9.1:

E quanto ao Programa Escola Segura?

Questão 10:

Considera que a aplicação deste programa terá alguma influência na opinião e na relação dos jovens / alunos com a Guarda?

Questão 11:

Como caracteriza a relação da restante comunidade escolar (pais/encarregados de educação e professores) com a Guarda?

Questão 11.1:

Alguma dificuldade que queira destacar?

Questão 12:

Existe uma perceção positiva da Guarda junto da comunidade escolar? E do Programa Escola Segura?

Questão 13:

O contacto com os militares do Programa Escola Segura tem contribuído para mudar a opinião dos pais / professores face à GNR? Se sim, em que aspetos?

APÊNDICE E – INQUÉRITO POR ENTREVISTA (GRUPO II)

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome: André Emanuel Campos Batista	Hora (Início/Fim):
U/E/O:	Data:
Função/Posto:	Local:

ENTREVISTA

As respostas de Vossa Excelência são preponderantes para atingir os objetivos da presente investigação, pelo que se solicita que as mesmas sejam o mais completas possível. As suas respostas irão ser utilizadas única e exclusivamente como objeto de estudo para a investigação, pelo que lhe é solicitada autorização para efetuar gravação e posterior análise e transcrição das mesmas.

Se for sua intenção, as respostas por si proferidas ser-lhe-ão facultadas, juntamente com o trabalho final, assim que o mesmo seja aprovado.

Questão 1:

Considera que as escolas em análise apresentam um ambiente seguro?

Questão 1.1:

Se não, que problemas de segurança considera mais relevantes?

Questão 2:

Em que tipo de situações os militares da SPCPC (do Destacamento Territorial de Sintra) são chamados a intervir?

Questão 2.1:

Como decorre essa intervenção? Como avalia o resultado dessa intervenção?

Questão 3:

De um modo geral, considera que a presença dos militares da GNR nas escolas contribui para a prevenção de situações de violência ou que comprometam a segurança da comunidade escolar?

Questão 4:

Considera que os jovens / alunos se sentem seguros na escola?

Questão 5:

A presença dos militares da GNR tem impacto nesse sentimento?

Questão 6:

Que tipo ações / iniciativas são desenvolvidas no âmbito do Programa Escola Segura?

Questão 7:

Que temáticas são abordadas?

Questão 8:

As iniciativas e temáticas são semelhantes em todas as escolas, ou os modelos variam consoante as escolas?

Questão 8.1:

Se os modelos são diferenciados, que critérios orientam as adaptações?

Questão 9:

Como avalia essas iniciativas?

Questão 9.1:

A GNR tem forma de apurar o feedback dos alunos, encarregados de educação e professores em relação às iniciativas desenvolvidas?

Questão 10:

Do seu ponto de vista, que opinião têm os alunos / jovens relativamente à Guarda Nacional Republicana?

Questão 10.1:

E quanto ao Programa Escola Segura?

Questão 11:

Considera que a aplicação deste programa terá alguma influência na opinião e na relação dos jovens / alunos com a Guarda?

Questão 12:

Como caracteriza a relação da restante comunidade escolar (pais/encarregados de educação e professores) com a Guarda?

Questão 12.1:

Alguma dificuldade que queira destacar?

Questão 13:

Existe uma perceção positiva da Guarda junto da comunidade escolar? E do Programa Escola Segura?

Questão 14:

O contacto com os militares do Programa Escola Segura tem contribuído para mudar a opinião dos pais / professores face à GNR? Se sim, em que aspetos?

APÊNDICE F – PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Eu, _____ Encarregado de Educação do aluno _____,
n.º _____, do _____º ano da turma _____, autorizo / não autorizo (riscar o que não interessa) o meu educando a participar num estudo sobre o funcionamento do Programa Escola Segura. O estudo tem por objetivo compreender se (e como) o referido programa afeta a relação entre a comunidade escolar e a GNR e, sobretudo, apurar contributos para que os jovens se sintam em segurança nas escolas.

Este questionário destina-se à recolha de dados para o Trabalho de Investigação Aplicada Trabalho de Investigação Aplicada, “Programas Especiais de Policiamento de Proximidade: o impacto do Programa Escola Segura na população juvenil”, com vista à obtenção do Mestrado em Ciências Militares, na especialidade de Segurança, da Academia Militar. O estudo é da autoria do Aspirante-aluno Daniel Silva Gonçalves, sob orientação científica da Prof.ª Doutora Ana Maria Carapelho Romão Leston Bandeira.

Os dados são tratados apenas de forma agregada, impossibilitando a identificação dos inquiridos. O preenchimento do questionário é voluntário e pode ser interrompido a qualquer momento.

Considero-me devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos do estudo. Foi-me garantida a confidencialidade e anonimização dos dados, a participação voluntária e a possibilidade de, a qualquer momento, o meu educando poder desistir de participar.

Grato pela sua disponibilidade.

Atenciosamente,
Daniel Gonçalves
Aspirante GNR-Infantaria

O Encarregado de Educação



ACADEMIA MILITAR
MILITARY ACADEMY

Data

____ / ____ / 2024

APÊNDICE G – PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAÇÃO EM ENTREVISTA

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O presente protocolo é estabelecido entre Daniel Silva Gonçalves, aluno da AM a realizar investigação sobre o tema: *Programas Especiais de Policiamento de Proximidade: O impacto do Programa Escola Segura na População Juvenil*, e o participante: _____, através do método de inquérito por entrevista.

O investigador e o orientador científico comprometem-se a:

- a) Conduzir a investigação de acordo com os parâmetros de qualidade preconizados pela comunidade científica da especialidade;
- b) Discutir e negociar outros aspetos específicos de cada caso relativos à confidencialidade da informação, se solicitado pelo participante;
- c) Impedir qualquer divulgação de informação referente aos participantes, exteriormente à equipa de investigação, sem o consentimento prévio de todos os envolvidos;
- d) Entregar uma síntese descritiva dos resultados aos participantes, através de correio eletrónico;
- e) Manter os participantes a par do trabalho que está a ser desenvolvido, nomeadamente no que concerne à análise dos dados, sempre que os mesmos o solicitem;
- f) Prestar aos participantes no processo todos os esclarecimentos solicitados no decorrer da investigação;
- g) Cumprir o Código Deontológico da *American Psychological Association* (APA 7ª Edição) na realização da investigação;
- h) Eliminar todas as gravações áudio após o decorrer da investigação e a defesa pública da tese.

O participante compromete-se a:

- a) Prestar informações sobre a sua experiência no caso em estudo e sobre a sua experiência profissional;
- b) Ser entrevistado num momento acordado entre o investigador e o participante;
- c) Autorizar a gravação áudio da entrevista, a pedido do investigador;
- d) Decidir mencionar ou omitir a sua participação no projeto nos contextos profissionais em que considere conveniente fazê-lo;
- e) Permitir a publicação do resultado do estudo, com omissão da sua identidade, nomeadamente nas seguintes situações:
 - I. Tese de Mestrado a apresentar à Academia Militar;
 - II. Comunicações em congressos científicos-profissionais;
 - III. Publicações científicas em revistas e/ou em livros da especialidade.

Assinaturas:

(Participante)

(Investigador)

Local e Data:

APÊNDICE H – ESTATÍSTICA DESCRITIVA

Tabela n.º 12 – Contacto com os militares da GNR (PQ4)

		Frequência Absoluta	Frequência Relativa %	Frequência Relativa acumulada %
Válido	Não	120	42,9	42,9
	Sim	160	57,1	100,0
	Total	280	100,0	100,0

Tabela n.º 13 – Número de contactos com os militares da GNR (PQ5)

		Frequência Absoluta	Frequência Relativa %	Frequência Relativa acumulada %
Válido	1 a 3 vezes	113	70,6	70,6
	3 a 5 vezes	24	15,0	85,6
	Mais de 5 vezes	22	13,8	99,4
	Mais de 10 vezes	1	0,6	100,0
	Total	160	100,0	100,0

Tabela n.º 14 – Medidas de tendência central da PQ5

5 - Quantas vezes?		
N	Válido	280
	Omisso	0
Média (\bar{x})		0,83
Desvio-padrão (σ)		0,910

Tabela n.º 15 – Localização do contacto com os militares (na/junto à escola) (PQ6)

		Frequência Absoluta	Frequência Relativa %	Frequência Relativa acumulada %
Válido	Não	69	43,1	43,1
	Sim	49	30,6	73,8
	Em alguns casos	42	26,3	100,0
	Total	160	100,0	100,0

Tabela n.º 16 – Participação em ações dinamizadas pelos militares da Escola Segura (PQ7)

		Frequência Absoluta	Frequência Relativa %	Frequência Relativa acumulada %
Válido	Não	121	43,2	43,2
	Sim	104	37,1	80,4
	Não sei / prefiro não responder	55	19,6	100,0
	Total	280	100,0	100,0

Tabela n.º 17 – Avaliação das ações (PQ8)

	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
São úteis e deveriam continuar	189	67,5%
Contribuem para nos respeitarmos uns aos outros	119	42,5%
Contribuem para que haja mais civismo	125	44,6%
Ficamos a saber o que fazem os guardas da Escola Segura	108	38,6%
Não têm grande interesse	7	2,5%
Não me recordo / prefiro não responder	39	13,9%
Total	587	209,6%

Tabela n.º 18 – Partilha com os familiares (PQ9)

		Frequência Absoluta	Frequência Relativa %	Frequência Relativa acumulada %
Válido	Não, não falei	142	50,7	50,7
	Sim, falei	60	21,4	72,1
	Não me recordo / prefiro não responder	78	27,9	100,0
	Total	280	100,0	100,0

Tabela n.º 19 – Visualizar os militares da Escola Segura junto à escola (PQ 10)

		Frequência Absoluta	Frequência Relativa %	Frequência Relativa acumulada %
Válido	Não	219	78,2	78,2
	Sim	61	21,8	100,0
	Total	280	100,0	100,0

Tabela n.º 20 – Frequência de visualização (vezes/mês) (PQ11)

		Frequência Absoluta	Frequência Relativa %	Frequência Relativa acumulada %
Válido	1 a 3	53	86,9	86,9
	4 a 6	6	9,8	96,7
	Mais de 7	2	3,3	100,0
	Total	61	100,0	100,0

Tabela n.º 21 – Assistir a violência na escola (PQ12)

		Frequência Absoluta	Frequência Relativa %	Frequência Relativa acumulada %
Válido	Não, nunca	56	20,0	20,0
	Sim, assisti	224	80,0	100,0
	Total	280	100,0	100,0

Tabela n.º 22 – Ser vítima de violência na escola (PQ13)

		Frequência Absoluta	Frequência Relativa %	Frequência Relativa acumulada %
Válido	Não, nunca	203	72,5	72,5
	Sim, fui vítima	77	27,5	100,0
	Total	280	100,0	100,0

Tabela n.º 23 – Papel dos militares da Escola Segura nas situações de violência (PQ14)

		Frequência Absoluta	Frequência Relativa %	Frequência Relativa acumulada %
Válido	Não estiveram no local	201	71,8	71,8
	Estiveram no local, mas não atuaram	14	5,0	76,8
	Estiveram no local e ajudaram a resolver o problema	65	23,2	100,0
	Total	280	100,0	100,0

Tabela n.º 24 – Ser vítima de *cyberbullying* (PQ15)

		Frequência Absoluta	Frequência Relativa %	Frequência Relativa acumulada %
Válido	Não, nunca	256	91,4	91,4
	Sim, fui vítima	24	8,6%	100,0
	Total	280	100,0	100,0

Tabela n.º 25 – Entidades/sujeitos contactados nestas situações (PQ16)

		Frequência Absoluta	Frequência Relativa %	Frequência Relativa acumulada %
Válido	Ninguém	184	65,7	65,7
	Os meus pais / Encarregado de Educação	41	14,6	80,4
	Colegas / Amigos(as)	14	5,0	85,4
	Professores ou funcionários da escola	6	2,1	87,5
	Forças de Segurança (PSP / GNR)	1	,4	87,9
	Outros	4	1,4	89,3
	Não me recordo / prefiro não responder	30	10,7	100,0
	Total	280	100,0	100,0

Tabela n.º 26 – Medidas de tendência central: Fator 1 e Fator 2 (PQ 17)

		GNR_Promotor_Segurança	Sentimento_Segurança
N	Válido	280	280
	Omisso	0	0
Média (\bar{x})		3,95	3,85
Desvio-padrão (σ)		0,66	0,74

Tabela n.º 27 – Medidas de tendência central relativas à percepção dos jovens em relação à GNR (PQ 18)

		Percepção_sobre_GNR
N	Válido	280
	Omisso	0
Média (\bar{x})		3,56
Desvio-padrão (σ)		,66

APÊNDICE I – ESTATÍSTICA INDUTIVA

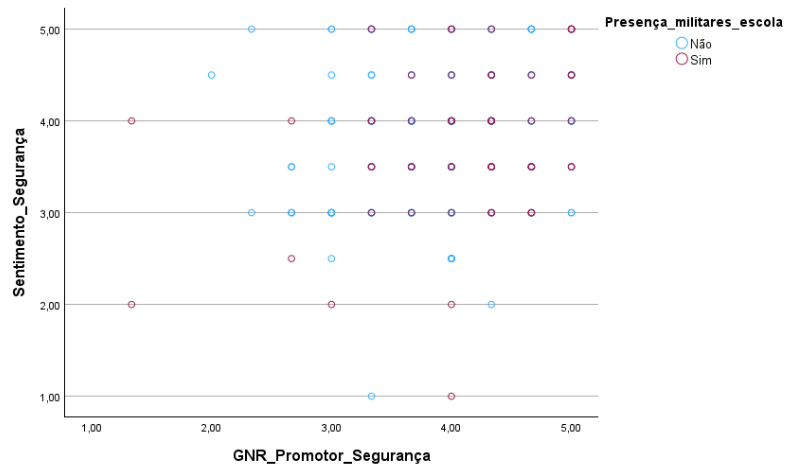


Figura n.º 4 – Diagrama de dispersão das variáveis “Sentimento de Segurança” e “Presença da GNR enquanto fator promotor de segurança”, segmentadas pela variável “Presença dos militares da Escola Segura na escola”

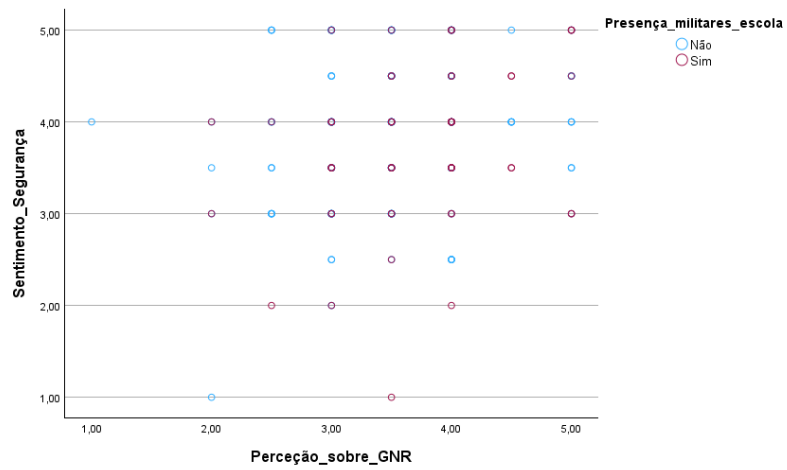


Figura n.º 5 – Diagrama de dispersão das variáveis “Sentimento de Segurança” e “Percepção relativa à GNR”, segmentadas pela variável “Presença dos militares da Escola Segura na escola”

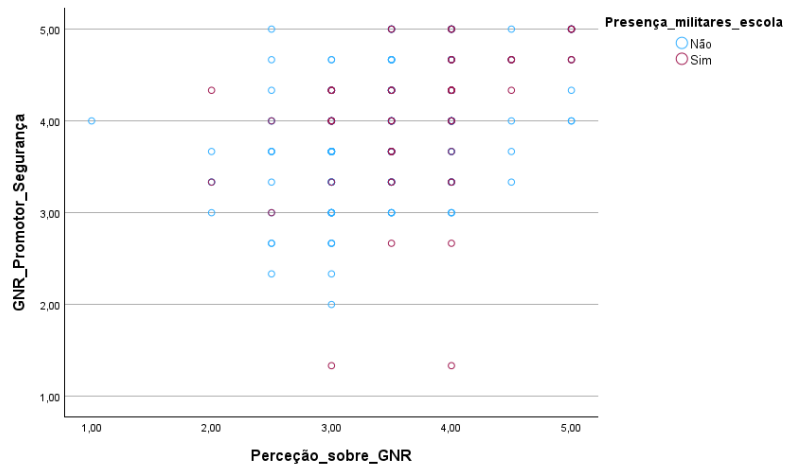


Figura n.º 6 – Diagrama de dispersão das variáveis “Presença da GNR enquanto fator promotor de segurança” e “Percepção relativa à GNR”, segmentadas pela variável “Presença dos militares da Escola Segura na escola”

APÊNDICE J – CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS POR GRUPOS

Quadro n.º 13 – Caracterização dos entrevistados por grupos

	E. Ensino / U/E/O	Função/Cargo
Grupo I	EBS Alvide	P. Associação de Pais
	EBS H. Cidade Moura	P. Associação de Pais
	EBS Alvide	Diretor
	EBS H. Cidade Moura	Diretora
Grupo II	DTer Sintra	SPCPC
	DTer Sintra	SPCPC
	DTer Sintra	SPCPC
	DTer Sintra	SPCPC
	DTer Sintra	SPCPC
	DTer Sintra	Comandante
	SOTRP	Chefe
	RPCPC	Chefe

APÊNDICE K – CODIFICAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Quadro n.º 14 – Matriz de codificação

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Subcategoria	Definição Operacional	Marcação Textual	
1. Programa Escola Segura	1.1. Ações/iniciativas desenvolvidas	1.1.1. De policiamento	1.1.1.1. Patrulhamento da escola e imediações	(Na e Gottfredson, 2013)	1111	
			1.1.1.2. Investigação de queixas	(Na e Gottfredson, 2013)	1112	
			1.1.1.3. Controlo de potenciais perturbações	(Na e Gottfredson, 2013)	1113	
			1.1.1.4. Acompanhamento / escolta	Subcategoria criada indutivamente	1114	
		1.1.2. De sensibilização	1.1.2.1. Ações de sensibilização/formação	(GNR, 2022)	1121	
			1.1.2.3. Demonstrações de meios e capacidades	(GNR, 2022)	1122	
			1.1.2.4. Distribuição de panfletos	(GNR, 2022)	1123	
			1.1.2.5. Visitas a instalações da Guarda	(GNR, 2022)	1124	
		1.2. Temáticas abordadas nas ações	1.2.1. Prevenção rodoviária		(GNR,2022)	121
			1.2.2. <i>Bullying</i>		(GNR, 2022)	122
			1.2.3. <i>Cyberbullying</i>		(SSI, 2024)	123
			1.2.4. Violência Doméstica e no namoro		(GNR, 2022)	124
			1.2.5. Ambiente		Subcategoria criada indutivamente.	125
			1.2.6. Consumo de álcool e drogas		(SSI, 2024)	126
			1.2.7. Segurança Infantil		(SSI, 2024)	127

		1.2.8. Utilização Segura das Novas Tecnologias		(SSI, 2024)	128
		1.2.9. Direitos Humanos		(SSI, 2024)	129
		1.2.10. Furtos, roubos e burlas		(SSI, 2024)	1210
		1.2.11. Apoio a pessoas com deficiência		(SSI, 2024)	1211
		1.2.12. Ofensas sexuais		(SSI, 2024)	1212
		1.2.13. Danos contra o património		Subcategoria criada indutivamente	1213
		1.2.14. A GNR		Subcategoria criada indutivamente	1214
2. Relação com a comunidade juvenil	2.1. Opinião / percepção relativa à GNR	2.1.1. Opinião/percepção positiva		(Hurst e Frank, 2000; Rosenbaum et al., 2005; Theriot, 2016; Milojević et al., 2017)	211
		2.1.2. Opinião/percepção negativa		(Brick et al., 2009; Hurst e Frank, 2000)	212
		2.1.3. Oscilante		(Sindall et al., 2017; Schuck, 2013)	213
	2.2. Efeitos da presença policial no espaço educativo	2.2.1. Variação positiva da percepção		(Shaw, 2004; Theriot, 2016; Milojević et al., 2017)	221
		2.2.2. Inócuo		(Jackson, 2002)	222
		2.2.3. Variação negativa da percepção		(Brick et al., 2009; Hurst e Frank, 2000)	223
3. Relação com a restante comunidade escolar	3.1. Opinião / percepção relativa à GNR	3.1.1. Opinião/Percepção positiva		(Myrstol, 2011; Wood e Hampton, 2021; May et al., 2004)	311
		3.1.2. Opinião/Percepção negativa			312

	3.2. Efeitos da presença policial no espaço educativo	3.2.1. Variação positiva da percepção		(Wood e Hampton, 2021; Shaw, 2004; Myr Stol, 2011)	321
		3.2.2. Variação negativa da percepção		(Travis III e Coon, 2005)	322
		3.2.3. Inócuo		Subcategoria criada indutivamente	323
4. Sentimento de segurança	4.1. Segurança subjetiva	4.1.1. Percepção de segurança		(Wood e Hampton, 2021; Katz et al., 2002; May et al., 2004; Myr Stol, 2011)	411
		4.1.2. Percepção de insegurança		(Bachman et al., 2011; Wood e Hampton, 2021; Sebastião et al., 2010; Travis III e Coon, 2005)	412
	4.2. Problemas de segurança	4.2.1. Violência escolar	4.2.1.1. <i>Bullying</i>	(Shaw, 2004; Gottfredson et al., 2020)	4211
			4.2.1.2. <i>Cyberbullying</i>	(Shaw, 2004; Gottfredson et al., 2020)	4212
			4.2.1.3. Destruição de propriedade	(Shaw, 2004; Gottfredson et al., 2020)	4213
			4.2.1.4. Abandono escolar	(Shaw, 2004; Gottfredson et al., 2020 ; Tocchi, 2023)	4214
			4.2.1.5. Consumo de drogas	(Shaw, 2004 ; Gottfredson et al., 2020)	4215
			4.2.1.6. Integração em gangues	Subcategoria criada indutivamente	4216
			4.2.1.7. Furtos e Roubos	Subcategoria criada indutivamente	4217
			4.2.1.8. Ofensas à integridade física	Subcategoria criada indutivamente	4218
		4.2.1.9. Posse de armas brancas	Subcategoria criada indutivamente	4219	

			4.2.1.10. Injúrias e/ou ameaças	Subcategoria criada indutivamente	42110
	4.3. Efeitos do policiamento	4.3.1. Segurança e Ordem		(Na e Gottfredson, 2011; Wood e Hampton, 2021; Katz et al., 2002; May et al., 2004; Myrsto, 2011)	431
		4.3.2. Medo e insegurança		(Bachman et al., 2011; Wood e Hampton, 2021 ; Sebastião et al., 2010)	432
		4.3.3. (In)Sucesso escolar		(Lacoe, 2020)	433

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA DGE PARA REALIZAÇÃO DE INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Início » Consultar inquéritos » **Ficha de inquérito**

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:

Daniel Silva Gonçalves

Nome do Interlocutor:

Ana Maria Carapelho Romão Leston Bandeira

E-mail do interlocutor:

anaromao74@gmail.com

Dados do Inquérito

Número de registo:

1487000001

Designação:

Programas Especiais de Policiamento de Proximidade: o impacto do Programa Escola Segura na população juvenil

Descrição:

O presente Inquérito por Questionário destina-se à conclusão do meu Mestrado em Ciências Militares, na Especialidade de Segurança, na Academia Militar. A investigação que me encontro a desenvolver intitula-se "Programas Especiais de Policiamento de Proximidade: o impacto do Programa Escola Segura na população juvenil". O Programa Escola Segura tem como objetivo contribuir para a prevenção e redução da violência e insegurança em meio escolar, e, para isso, as forças de segurança (GNR e PSP) desenvolvem ações junto da comunidade escolar.

Objetivos:

O objetivo do trabalho é, portanto, analisar como funciona o Programa Escola Segura, perceber se (e como) este afeta a relação que a comunidade escolar tem com a GNR e apurar se os seus militares contribuem para que os jovens se sintam em segurança nas escolas.

Periodicidade:

Pontual

Data do início do período de recolha de dados:

02-12-2024

Data do fim do período de recolha de dados:

28-02-2025

Universo:

Alunos do Ensino Secundário dos seguintes estabelecimentos de ensino: Escola Básica e Secundária de Alvide e Escola Secundária Helena Cidade Moura

Unidade de observação:

Método de recolha de dados:

Inquérito por Questionário

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Não

Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

Instrumento de inquirição:

14870_202410271626_Documento1.pdf (PDF - 127,67 KB)

Nota metodológica:

14870_202410271626_Documento2.pdf (PDF - 109,35 KB)

Outros documentos:

14870_202410271626_Documento3.pdf (PDF - 377,99 KB)

Data de registo:

27-10-2024

Versão:

1 (1)

Dados adicionais

Estado:

Aprovado

Avaliação:

Exmo.(a) Senhor(a) Ana Maria Carapelho Romão Leston Bandeira

Cumpre-nos informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é aprovado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Carlos Sousa

Diretor de Serviços

DGE

Observações:

a) A aplicação dos questionários fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamento de Escolas, com os encarregados de educação ou representantes legais e com os jovens a inquirir.

b) Ao ser utilizada uma plataforma tecnológica para registo de dados junto dos inquiridos, deve acautelar-se que as questões colocadas pelos instrumentos de inquirição sejam respondidas apenas pelo destinatário pretendido, devendo proceder-se à inquirição através de um único acesso - link da plataforma a utilizar - utilizando-se um ou mais computadores da escola, a disponibilizar para o efeito na escola, ou outra forma considerada adequada àquele propósito. Sublinhe-se que em caso de ser instrumento de livre acesso, não é da competência da Direção-Geral da Educação (DGE) autorizar a sua aplicação, uma vez que qualquer pessoa pode responder.

Outras observações:

Sem observações.