



DEPARTAMENTO DE DIREITO

MESTRADO EM DIREITO

**A VIOLÊNCIA ESCOLAR
O PAPEL DAS FAMÍLIAS À LUZ DO DIREITO**

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Direito,
especialidade em Ciências Jurídico-Criminais

Mestrando: Jorge Manuel dos Santos Marques

Orientadora: Mestre Helena Cristina Costa Tomaz

Março, 2014

Lisboa

Para a minha família,
por tudo o que me deu:
amor, compreensão, solidariedade, fé e
vontade para ir sempre mais além.

Ao meu saudoso pai,
homem de esperança, persistência e engenho sem limites.

Os meus agradecimentos sinceros a todos os que partilharam comigo os seus conhecimentos, as suas reflexões e experiências, contribuindo de forma muito expressiva para que este Mestrado se concretizasse, nomeadamente:

- aos Professores da Universidade Autónoma;
- à Mestre Helena Tomaz, cuja orientação, apoio e acompanhamento permitiu abrir novas perspetivas sobre o Direito e garantiu que esta dissertação fosse uma realidade;
- à Mestre em Ciências da Educação, Elsa Marques, pelo acompanhamento, sugestões, apoio e incentivo nunca negados;
- ao pessoal docente e ao presidente da Associação de Pais da Escola analisada, pela atenção e disponibilidade imprescindíveis à concretização do estudo.

Como um contributo para um melhor entendimento dos processos de emergência e desenvolvimento da violência escolar, o presente estudo incide sobre o envolvimento específico dos pais e encarregados de educação neste processo. Focalizado no atual quadro político-legislativo, o estudo interpreta os condicionalismos da intervenção destes atores educativos, analisando as diferentes dinâmicas e contextos de participação, as oportunidades dadas pelos normativos, os condicionalismos e as lógicas da ação. Pertinente pela atualidade do tema, este estudo torna-se mais significativo ao revelar as potencialidades e as fragilidades destes processos de participação das famílias na vida escolar.

A violência e a indisciplina na escola são um desafio educativo e social, mas ao mesmo tempo científico, político e pragmático. Este desafio repousa talvez sobre a globalização deste fenómeno, que é preocupante, cujos conceitos estão associados à necessidade dos seus membros se regerem por normas que facilitem a integração de qualquer um na organização escolar, em geral. Sendo uma investigação de cariz qualitativo, desenvolvida numa perspetiva de análise descritiva, centra-se num estudo de caso. A estratégia investigativa assumida orientou o estudo de acordo com duas vertentes: entrevista e análise documental dos suportes legislativos estruturantes.

A realização do estudo permitiu pôr em evidência as principais linhas interpretativas: os contornos legais e reais da intervenção das famílias na vida das escolas, as dinâmicas e os contextos da sua ação, assim como questionar os mecanismos indutores e sancionatórios da sua não participação ou responsabilização. Trata-se de um contexto social, político bastante regulamentado, tendente a constituir uma comunidade educativa promotora da participação, mas que implica e exige padrões rigorosos e socialmente assumidos de regulação. Basicamente, o estudo assenta no processo de emergência de uma nova realidade social, uma visão e postura inovadoras face à comunidade escolar, balizada pela implicação e responsabilização, suscitando novos padrões de cidadania e desenvolvimento.

Palavras-chave: Parcerias educativas, Família, Pais e Encarregados de Educação, responsabilidade, responsabilização, confiança, regulamentação.

As a contribution to a better understanding of the processes of emergence and development of school violence, this study focuses on the specific involvement of parents and caregivers in this process. Focused on the current political and legislative framework, the present study interprets the conditions of intervention of these educational actors, analyzing the different dynamics and contexts of participation, the opportunities provided by normative constraints and logics of action. Relevant for the timeliness of the topic, this study becomes more significant in revealing the strengths and weaknesses of these processes of families participating in school life.

The violence and indiscipline in schools are an educational and social challenge, but at the same time e scientific, political and a pragmatic issue. This challenge rests perhaps on the globalization of this phenomenon, which is worrying, and whose concepts are associated with the need of its members to be governed by rules that facilitate the integration of any school organization, in general. Being an investigation of a qualitative nature, developed through a descriptive analysis perspective, this investigation work is focuses on a case study. The investigative strategy assumed guided the study according to two aspects: interview and documentary analysis of the underlying legislation structuring.

The proposed study has highlighted the main interpretative approaches: the contours of the legal and tangible intervention in the lives of families within schools, the dynamics and contexts of their action, as well as questioning the mechanisms that induce and sanctioning of their non-participation or accountability. It is a social and political context, heavily regulated, which tends build an educational community able to promote participation, but that implies and requires rigorous and socially assumed standards of regulation. In conclusion, this study relies on the process of emergence of a new social reality, an innovative overview and approach towards the school community, buoyed by the involvement and accountability, raising new standards of citizenship and development.

Keywords: Partners in Education, Family, Parents and Guardians, responsibility, accountability, trust, regulation.

Este estudo adopta como norma de citação e de referência bibliográfica as constantes do formato Autor-data (APA Style – American Psychological Association).

As citações em língua estrangeira respeitam integralmente o original, numa transcrição rigorosa, evitando os efeitos perniciosos de uma tradução livre.

No sentido de facilitar a leitura e a própria dinâmica da compreensão do texto, optou-se pela utilização de siglas e acrónimos, prontamente apresentados por extenso e entre parênteses aquando da primeira utilização e depois mencionados em rodapé. Trata-se, assim, de um conjunto vasto de designações simplificadas que fazem parte da vida e da dinâmica escolar, caracterizando o seu quotidiano e a linguagem dos vários atores educativos.

Índice

	Pág.
Introdução	10
Parte I - Das Intenções do Estudo ao Enquadramento Teórico-Conceptual	
Capítulo I – Das Intenções à Pertinência da Investigação	14
1- Motivações e Intenções Subjacentes ao Estudo	14
1.1 - As Motivações Pessoais e Científicas	14
1.2 - A Pertinência Social e Científica do Estudo	15
Capítulo II – A Problemática e o Enquadramento do Estudo	17
1- As Questões de Investigação	17
2- Os Objetivos e os Propósitos do Estudo	18
3- O Contexto Político, Social e Económico	19
3.1- A Contextualização Sociocultural da Violência	19
3.2 - As Causas Próximas da Violência Escolar	24
• O Papel da Comunicação Social	24
• A Instituição Escolar – Uma Pedagogia Mais Centrada no Ensino	25
• O Papel dos Pais e Encarregados de Educação	26
• Questões de Índole Emocional e Afetiva	31
• Inadaptação Social e Problemas da Sociedade	33
3.3 - A Evolução Recente	40
• Caracterização das Situações Verificadas nas Escolas – Análise Estatística	42
• O Observatório de Segurança na Escola e outros Organismos	54
3.4. Formas de Prevenção da Violência	57
• A Escola e a Comunidade no Centro da Promoção da Segurança	60
4- O Contexto Legislativo – Os Vários Suportes	63
4.1 - A Lei de Bases do Sistema Educativo	63
4.2 - A Autonomia da Escola - o Quadro Normativo Interno	63
4.3 - O Estatuto das Associações de Pais e as Famílias	65
• A Responsabilidade Real e Difusa das Famílias	67
4.4 - O Estatuto da Carreira Docente	70
4.5 - O Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior	71

4.6 - A Constituição da República Portuguesa	80
4.7 - A Intervenção do Código Civil e do Código Penal	81
• O Código Civil	82
• O Código Penal	82
• O Estatuto Jurídico da Criança	85
4.8 – A Legislação Complementar	86
Capítulo III – Delimitação Conceptual e Contextual	90
1 – Clarificação Conceptual – A Justificação	90
2 - O Conceito de Violência Escolar e os Termos Contíguos	92
• Indisciplina	95
• Assédio Escolar	96
• Bullying	96
3 – O Conceito de Violência Escolar e os Vários Intervenientes	99
• Os Pais / Encarregados de Educação - as Famílias	100
 Parte II – A Construção de um Percorso Investigativo	
Capítulo I – Justificações e Estratégias de Investigação	102
• Clarificação Conceptual	102
1- Fundamentação Metodológica – A Via Qualitativa	104
2- Definição da Estratégia da Investigação	108
2.1– A Monitorização Interna – o Estudo de Caso	115
2.2 - A Análise Documental (RIA)	116
2.3 – O Inquérito por Entrevista	119
Capítulo II – Leitura Interpretativa	127
1 - Principais Linhas Conclusivas - Leitura Interpretativa	128
2 - Resposta às Questões de Investigação	140
3- Conclusões, Limitações e Perspetivas do Estudo	150
Bibliografia Geral	154
Referências Legislativas	158
Anexos	159

Anexos Documentais

	Pág.
Anexo 1 - Grelha de Análise Documental (Modelo)	160
Anexo 2 - Estrutura da Entrevista	161
Anexo 3 - Organização Tipológica das Questões da Entrevista	162
Anexo 4 - Guião da Entrevista	163
Anexo 5 - Grelha de Análise Documental (RIA)	164
Anexo 6 - Entrevista Efetuada (Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação)	166
Anexo 7 - Grelha de Análise Documental da Entrevista	170
Anexo 8 - Análise Documental Comparativa (Monitorização Interna Regulamento Interno / Entrevista)	177
Anexo 9 - Regulamento Interno do Agrupamento	183
Anexo 10 - Projeto Educativo do Agrupamento	239

Índice de Quadros e Gráficos

• Quadros

Parte I

Quadro n.º 1 - Resumo Total das Ações	44
Quadro n.º 2 - Resumo de Situações Diversas	46
Quadro n.º 3 - Violência nas Escolas Públicas em Portugal	48

Parte II

Quadro n.º 4 - O esquema de Pesquisa	108
Quadro n.º 5 - As Fases da Investigação	108
Quadro n.º 6 - As Fases e Principais Atividades	109
Quadro n.º 7 - As Etapas da Investigação	109
Quadro n.º 8 - A População Escolar do Agrupamento	113
Quadro n.º 9 - A População Docente	113
Quadro n.º 10 - A População Não Docente	113
Quadro n.º 11 - Focos Temáticos Unidades Significativas da Entrevista	124
Quadro n.º 12 - Registo Mensal da Indisciplina em Sala de Aula	129
Quadro n.º 13 - Razões/ Disciplinas / Dias	131

• Gráficos

Parte I

Gráfico n.º 1 - Distribuição Relativa das Ocorrências Criminais em Escolas (2010-11)	50
Gráfico n.º 2 - Distribuição das Ocorrências Criminais Dentro e Fora do Recinto Escolar (2010-11)	51
Gráfico n.º 3 - Incidência de Insegurança nas Crianças e Jovens Dentro e Fora da Escola por Idade e Sexo (2010-11)	51

A violência é um fenómeno inerente a qualquer sociedade. A história da humanidade está repleta de conflitos, e uma relação harmoniosa entre as pessoas parece cada vez mais difícil, devido a fatores associados à competição, desigualdades e desequilíbrios do desenvolvimento e a preconceitos geradores de conflitos e diversidades.

Numa tentativa de a refrear ou mesmo evitar, foram definidos e assumidos socialmente um conjunto de valores, enquanto modelos de conduta, destinados a garantir o cumprimento de direitos e deveres e, em última análise, acautelar a desejada integridade física e emocional, prevenindo formas de violência não sancionadas pela sociedade. Efetivamente, quando um grupo humano define o que entende como crime, circunscreve os contornos da violência permitida e os seus agentes, quer contra um indivíduo quer contra o grupo ou contra a propriedade, constrói valores que funcionam como limitadores éticos contra a violência.

Nos tempos atuais, o desenvolvimento suscitou um adensamento das diferenças, aumentou a capacidade de circulação de pessoas e de bens, intensificou a divulgação de informações, adensou imensamente os processos e as quantidades de comunicação e promoveu a maior onda de transformações sociais e económicas de sempre, com a inevitável alteração de valores culturais e sociais e a previsível substituição e adequação de elementos importados, geralmente não assimilados. É uma alteração de paradigma realizada de forma contínua, progressiva, mas ainda não consolidada, assistindo-se a tempos de mudança, de insegurança e de imprevisibilidade.

Com a evolução e a abertura da nossa sociedade às inúmeras mudanças que têm ocorrido nas últimas décadas, também na escola, célula pertencente a essa mesma sociedade, têm-se registado transformações com o passar dos tempos.

É normal ouvirmos os professores referir que os alunos de hoje já não são como os de anos atrás; é frequente ouvirmos queixas de dificuldades em se manter uma determinada ordem na sala de aula, de modo a permitir que as aprendizagens aconteçam e simultaneamente, é comum ouvirmos afirmar que os alunos de hoje, numa grande parte, têm vontade de desrespeitar as regras estabelecidas.

E se para alguns professores, determinados comportamentos podem ser considerados como um excesso de vitalidade, para outros, são comportamentos indisciplinados que não se enquadram nas normas e regras inerentes à instituição.

O escasso tempo de comunicação entre docentes e discentes, e a falta de diálogo, reconhecimento e comunicação, afiguram-se como uma dimensão causal importante, podendo levar os jovens a atitudes de indisciplina, violentas e extremas. Outros estudos destacam o peso do ambiente familiar, referindo que os jovens violentos percebem a família como ponto de autoritarismo e de associabilidade.

Assim, a mudança na escola não pode ser dissociada das alterações e evoluções na comunidade em que se insere nem do quadro legislativo subjacente. Apesar de sofrer dos mesmos males sociais, a escola assume e aceita ser o veículo de assimilação e de integração de novos valores e indivíduos, trabalhando uma formação para a cidadania, tentando transformar o aluno num cidadão crítico, participante e consciente, aplicando valores e atitudes apreendidos no meio escolar ao mercado de trabalho e à sociedade, confirmando a escola como um espaço de integração. A educação atual assenta na ideia de que é preciso aprender a viver com os outros, aprender a *saber ser*, para *ser* em sociedade, num clima de cooperação, negociação e amizade.

Contudo, a violência na sociedade, e mais especificamente no meio escolar, vem-se afirmando de forma consistente, não podendo continuar a ser ignorada. Assim, esta temática, constituída como a **problemática em estudo**, afigura-se ao investigador entre três vetores indissociáveis: **o seu processo de emergência em contexto escolar, a intervenção real e legalmente permitida de um dos atores mais significativos – as famílias - e a intencionalidade das políticas educativas neste sentido, traduzida nos vários normativos de suporte.**

Compreender os contextos promotores ou inibidores da violência escolar através das potencialidades e limitações da ação real e legalmente concedida às famílias, no quadro das presentes políticas educativas é o propósito central do estudo, constituindo o **problema em análise**. Trata-se de recorrer ao Direito, na perspetiva do suporte normativo que condiciona, impulsiona e limita a iniciativa individual e coletiva, validada política e socialmente, para delimitar e contextualizar a complexa dinâmica de participação das famílias.

Todo o processo investigativo decorre de um conjunto teórico básico, no qual se avolumam as obras **ligadas ao Direito - teoria e ciência -, aos normativos estruturantes da vida escolar e às teorias da organização da escola e políticas educativas.**

A revisão da literatura suscitou a organização do estudo em capítulos coincidentes com itens perfeitamente estruturantes para a apresentação, deixando subjacente uma divisão equilibrada entre uma primeira parte mais vocacionada para a delimitação e enquadramento teórico do trabalho e uma segunda parte destinada ao processo e resultados da investigação.

Cientes de que esta temática não se esgota na realização do presente estudo, espero no entanto, ter contribuído para a compreensão e diminuição deste fenómeno no espaço geográfico que nos propusemos avaliar.

Parte I

Das Intenções do Estudo

ao

Enquadramento Teórico-Conceptual

Capítulo I – Das Intenções à Pertinência da Investigação

1. Motivações e Intenções Subjacentes ao Estudo

Enveredar por uma investigação com a complexidade e pertinência da presente implica a existência de fortes motivações de ordem pessoal e científica. Efetivamente, a convivência diária e a familiaridade com a problemática em estudo, devido à condição docente que determina a vida profissional de vários familiares, promove um misto de preocupação, interesse e motivação pela abordagem deste tema, ao qual se associa uma dose bastante significativa de curiosidade jurídica face a um problema social tão denso e de implicações demasiado significativas para o presente e para as gerações futuras.

1.1. As Motivações Pessoais e Científicas

Em termos pessoais, como principal motivação surge uma postura individual vincadamente contra qualquer espécie de violência, valorizando a negociação, o diálogo e a condescendência partilhada.

Por outro lado, o facto de o estudo abordar uma forma de violência particular em espaço escolar, envolvendo jovens, cidadãos em formação, que deveriam ser incitados para uma sã competição e para confrontos estimulantes, a fim de aprenderem a definir as suas posições e lideranças, é de difícil aceitação e complacência para o investigador.

Do mesmo modo, socialmente não faz sentido que uma instituição formadora em termos sociais e culturais não consiga garantir a manutenção de formas de relacionamento assentes em estruturas não violentas que pautem as interações entre os indivíduos. Contudo, é possível compreender a existência de formas latentes de violência em sujeitos em crescimento, com valores ainda pouco sólidos ou minimamente assumidos, mas não o seu recurso mais ou menos sistemático e recorrente e mesmo implantação.

Em termos científicos, a abordagem deste tema resulta da curiosidade em compreender como é que os diferentes atores educativos, nomeadamente as famílias e os corpos docentes e não docentes, se sentem limitados ou incapacitados para agir preventivamente, punitivamente, mas sobretudo, para constranger ou moderar os ímpetos agressivos dos jovens.

De igual forma, é o interesse científico que questiona o papel que o Direito exerce no controlo da violência escolar, entendido como conjunto de normativos ordenadores e

disciplinadores das relações sociais, especialmente focalizado na sua vertente reguladora e sancionatória da aplicação da lei, implicando e responsabilizando diretamente os agentes pelo cumprimento do legislado.

Noutra dimensão, surge como inevitável o interesse pela postura específica de cada um dos atores sociais envolvidos neste jogo de forças: os educadores e as famílias. Ambos detêm um estatuto formador, quer em termos de educação quer de ensino, ambos transmitem valores cultural e socialmente aceites, mas na maioria das situações de manifesta violência escolar, encontram-se em campos opostos, defendendo incompreensivelmente posturas diferentes, fragilizando posições e forças.

Em súpula, as questões sobre a inexistência e débil fomento de formas alternativas à violência, social ou legalmente criadas e definidas, nomeadamente esquemas ritualizados e sancionados culturalmente de aquisição de estatuto social e de assunção de valores e normas sociais na instituição escolar e nas comunidades educativas, constitui o cerne da motivação subjacente ao presente trabalho.

1.2. A Pertinência Social e Científica do Estudo

Atualmente, um dos problemas de maior interesse social e que tem afetado grandemente o sistema escolar diz respeito à violência sentida dentro dos muros da escola. Esta situação mostrou a permeabilidade da Escola, enquanto instituição, face a problemas externos à sua vivência, mas que atingem diretamente as salas de aulas, promovendo um crescente sentimento de insegurança e mesmo de medo. De facto, a escola não existe fora da sociedade, é o cais de chegada e de partida dos mesmos problemas que perturbam o mundo social.

É notório que a mudança de paradigma político, social e cultural, caracterizada pela transformação de um sistema de valores ancestrais, que ainda não consolidou estruturas, conduz a ruturas e a tentativas de implementação de modelos desregulados, nomeadamente através da violência que cada vez mais atinge novos domínios e formas, ocupando o espaço outrora ocupado por comportamentos perfeitamente assumidos e validados socialmente. Assim, o tema da violência escolar partilha a pertinência de um problema social de dimensões alargadas que extravasa os muros da escola, suscitando preocupações, inquietações, ansiedades, análises e investigações de grande interesse no sentido de procurar explicações e sugerir encaminhamentos que conduzam até a uma situação promotora de mais paz social.

Esta violência invade os espaços sociais e escolares e também as residências familiares, mediante múltiplas formas, desde as mais explícitas até às mais subtis, criando interesse, agitação e mesmo sentimentos de insegurança e de impunidade. A violência escolar é assumida como problema escolar e simultaneamente social, apropriada pela comunicação social e redimensionada de acordo com os interesses próprios das estações e dos contextos políticos, em que cada ano letivo é escrutinado face aos dados do Observatório da Segurança Escolar, revelando e comparando os registos de agressões a alunos, a professores e a funcionários nas escolas e nos arredores. O comprovativo do prejuízo causado pela violência escolar em termos da paz social, revela-se na panóplia de medidas tomadas numa ténue tentativa de minorar este flagelo e apoiar famílias e professores: publicação de inúmeros normativos e estatutos disciplinadores e sancionatórios, criação de linhas de apoio (ex. SOS Professor, que presta apoio jurídico, psicológico e psicopedagógico), implementação de estruturas mobilizadoras de recursos comunitários (GAAF – Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família) ...

É neste contexto que surgem cada vez mais reações políticas e sociais inflamadas, procurando encontrar formas de minorar um problema que ameaça minar os alicerces da sociedade tal como a conhecemos.

Capítulo II – A Problemática e o Enquadramento do Estudo

1. As Questões de Investigação

Atendendo à problemática em estudo e numa tentativa de compreensão do fenómeno da violência escolar á luz do Direito, surge como inevitável uma reflexão ponderada e exaustiva acerca da seguinte questão principal:

Como é que o suporte legislativo implica, garante e regula a participação e responsabilização da família no combate à violência escolar?

Tendo em conta o papel regulamentador e regulador das práticas pessoais e sociais assumido pelo Direito, enquanto estrutura legal dominante, e pelos vários diplomas em que se apoia, assim como o potencial da Educação enquanto força motriz do desenvolvimento comunitário e da sociedade, um estudo sobre a violência escolar não podia deixar de suscitar interrogações pertinentes e perfeitamente coerentes com a problemática em análise. Assim, como questões derivadas, apresentam-se as seguintes:

- **Que domínios regulados pelo Direito são privilegiados na intervenção da família na Escola?**
- **Quais os processos de emergência e controlo da violência escolar atribuíveis à família?**
- **Que intencionalidade política e social está subjacente ao corpus legislativo que regulamenta a participação da família na vida da escola e mais especificamente na prevenção e combate à violência escolar?**

O conjunto de questões apresentado pretende afastar-se de uma resposta rápida decorrente do senso comum, mas buscar uma reflexão aprofundada e cuidada que permita um adensamento compreensivo capaz de promover um acréscimo de entendimento a um fenómeno tão complexo e penalizador como a violência em meio escolar.

2. Os Objetivos e os Propósitos do Estudo

Decorrente da problemática assumida, e do problema apresentado, o objetivo geral que se pretende alcançar com a presente investigação é: **delimitar os domínios de regulamentação e de regulação da participação da família no combate à violência escolar.**

No sentido de lhe conferir um acréscimo interpretativo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- **Conhecer as áreas de intervenção da família na vida da escola, definidas na legislação**
- **Identificar os contextos familiares propiciadores das situações de violência escolar**
- **Determinar as áreas de responsabilidade da família na prevenção e combate da violência na escola**
- **Reconhecer linhas tendenciais (políticas e sociais) de orientação da ação legislativa em termos preventivos e sancionatórios atendendo à violência escolar**
- **Circunscrever e distinguir os domínios da ação legislativa face à construção normativa da escola e à responsabilização das famílias na violência na escola**

Enquanto propósitos operativos, pretende-se alargar e aprofundar a compreensão do fenómeno da violência escolar, numa perspetiva legal, através da reflexão a partir de um estudo de caso, recorrendo a metodologias de análise e reflexão de cariz qualitativo.

3. O Contexto Político, Social e Económico

3.1. A Contextualização Sociocultural da Violência

Nos últimos anos,

" Em Portugal, como em outros países, nos últimos anos, a violência na escola tem tido cada vez maior visibilidade social, em grande parte, devido à acção dos media"

Logo, torna-se evidente que

*"a violência constitui uma preocupação fundamental, dado o potencial impacto negativo quer na vítima quer nos agressores quer, ainda, no clima geral da escola"*¹ e no ambiente social

*"As reformas, enquanto política social, no Estado moderno e nas ciências pedagógicas, níveis que se relacionaram entre si, foram inovações sociais do século XIX."*²

As sociedades liberais do século XIX supuseram o estabelecimento de uma nova relação entre a governação da sociedade e a governação do indivíduo. As doutrinas constitucionais do século XIX sobre liberdade, os direitos e a lei que impuseram limites às atividades do Estado, baseavam-se na suposição de que os indivíduos agiam com responsabilidade pessoal para governar a sua própria conduta. A estruturação de novos sistemas de inclusão/exclusão deve ser compreendida não só no que se refere à educação, mas também no que diz respeito à mudança das normas que governam a estruturação de subjetividades. As alterações ocorridas foram classificadas frequentemente como próprias do neoliberalismo, um movimento que se afasta da governação estatal para se aproximar mais de uma economia social privatizada e de mercado.

Em educação, como em outras áreas da política, a autoridade exerce-se efetivamente de duas maneiras: mediante a regulamentação da conduta (individual e institucional) e mediante a atribuição de recursos (humanos, materiais e económicos). Comummente, salvo importantes exceções e variações, esta autoridade é exercida pelo Estado e pelos seus organismos e, salvo algumas exceções importantes, exerce-se de forma bastante

¹ (Violência na escola - <http://edsaude.blogspot.com/2006/02/violencia-na-escola.html> - consultado em 23-3-13).

² SARMENTO, Manuel. J. *A autonomia da Escola - políticas e práticas*, 1999, pp 14, Edições ASA. (ISBN: 972-41-2197-6)

centralizada. O Estado exerce a sua autoridade efetiva sobre a atribuição dos recursos, tanto no domínio público do sistema educativo, como nas instituições privadas e também define normas de contribuição à educação por parte de outras entidades, como os alunos, as famílias, e ainda através do estabelecimento de parcerias com atores locais e regionais, organizações filantrópicas, etc. A ideia da democratização do ensino, implica a recuar no tempo até aos momentos subsequentes à implantação do regime liberal em Portugal, uma vez que a noção de direito à educação, aí pela primeira vez formulado entre nós, é um ponto de partida fundamental da democratização do ensino.

A transição do século XIX para o século XX foi, segundo alguns autores, um momento decisivo do processo de construção da chamada Escola de massas em Portugal, assumindo a Escola então, uma grande centralidade no quadro do projeto de homogeneização cultural dirigido pela elite política e intelectual da época e centrado na ideia de Estado-Nação. A escola de massas foi, mesmo, um dos projetos com mais características do Estado-Nação e se é inquestionável o papel do Estado na consolidação da escola de massas, também o é o contributo desta para a consolidação do Estado. Este conceito, está diretamente ligado à intervenção do Estado na educação escolar, tornando-a obrigatória, universal, laica e gratuita, envolvendo um conjunto de processos variados, que incluem a declaração de interesse pelo campo escolar, financiamento, supervisão, definição de currículos, formação de pessoal docente, entre outros.

A massificação do ensino, torna-se bastante mais perceptível, apenas a partir de meados do século XX. Além disso, o voluntarismo do Estado no sentido da concretização do processo de escolarização – ainda que nunca lhe corresponda um real investimento financeiro – vai confrontar-se com alguma resistência das famílias e das comunidades, que sentem a escola, porventura, como uma intromissão nas suas formas de organização do trabalho.

“Como consequência da Revolução do 25 de Abril, existiram várias mudanças no ensino, podendo estas agrupar-se em três períodos fundamentais: o período revolucionário (1974-1976), a década de 1976 a 1986 e finalmente o período pós 1986.”³

³ FALEIRO, Ana Rita: *Do 25 de Abril de 1974 aos nossos dias*, pp 29, Portugal, Junho de 2006, Disponível na Internet: «URL»: <http://pt.seribd.com>

Em primeiro lugar, há a ressaltar o facto de ser um período inserido num momento político muito instável, em que se mudava de paradigma, mas ainda não se sabia como iria evoluir a situação, pelo que esta instabilidade se estendia a todos os sectores da população - o que inclui naturalmente, a educação sobretudo se nos lembrarmos que é através da educação, que se formam os futuros líderes do país, as futuras mentes, os futuros dirigentes, os futuros políticos. É pois através da educação que se prepara o futuro de cada país. Assim, é fácil perceber que houvesse um desejo generalizado de mudar para melhor, traduzido numa significativa mudança de pedagogias, de manuais, de programas... enfim, tudo quanto fosse suscetível de ter algum grau de ligação com o regime salazarista era expurgado. No entanto, não nos devemos esquecer, que em certa medida a revolução de 1974 veio atrasar algumas medidas de carácter modernizador, aprovadas em 1970 pelo professor Veiga Simão, (algumas destas medidas, seriam a abertura e o aliviar da carga ideológica da educação, a alteração das velhas práticas educativas, o prolongamento da escolaridade obrigatória, como forma de lutar contra o analfabetismo). Como é habitual em momentos de grandes alterações, de mudanças ideológicas profundas, criou-se um período de alguma anarquia.

Características deste período revolucionário são ainda a unificação (ou pelo menos a sua tentativa) do 7º e 8º anos de escolaridade, o que estabeleceria uma escolaridade mínima obrigatória de 8 anos. É ainda dentro deste período revolucionário que devemos verificar a criação de um ano propedêutico - o atual décimo segundo. Já no período de 1976 a 1986, definido pela entrada em vigor do primeiro Governo Constitucional, verificamos que as medidas tomadas, são fundamentalmente de carácter político: legalidade democrática na gestão dos estabelecimentos de ensino; correção das injustiças e dos desvios que se verificaram entre 1974-1976; estabilização do sistema educativo, restabelecimento da confiança no Governo em relação ao processo educativo, entre outras. São medidas consagradas na Lei de Bases do Sistema Educativo que entrará em vigor em 1986.

Após a revolução do 25 de Abril de 1974 e da Institucionalização do Estado de Direito Democrático, é reconhecido o ensino em ciências humanas e sociais (Sociologia, Antropologia, Comunicação Social, Psicologia...), campo de sustentação do serviço social. O reconhecimento da Licenciatura em 1989 e, posteriormente do Mestrado em 1995 e do Doutoramento em 2003, bem como da multiplicação de cursos de Licenciatura em Serviço Social, não só na fileira histórica do ensino privado, mas

também no ensino superior público, rasgam caminhos de afirmação que tornam singular a experiência portuguesa no contexto da Europa.

Em termos da constituição e organização das **famílias**, há a registar mudanças muito significativas decorrentes da mudança do paradigma social, cultural e económico, sentido com particular incidência, na sociedade ocidental nos últimos tempos. Assim, as famílias viram a sua composição alterada, passando de núcleos vastos, envolvendo várias gerações (família alargada), para grupos menores, compostos pelo casal e seus filhos (família nuclear) e mesmo composta apenas por um membro (família monoparental).

Quanto ao número de filhos, houve ao longo das últimas décadas uma redução significativa, passando a ser comum a existência mais frequente de apenas um ou dois filhos apenas por agregado. Simultaneamente, o papel da mulher ditou e justificou também as últimas alterações, atendendo ao elevado envolvimento feminino no mundo académico e do trabalho e à autonomia e independência pessoal e económica que conquistou face ao marido e ao lar.

A presença feminina no lar familiar tornou-se menos central, menos preponderante, com menor incidência no acompanhamento dos filhos, quer em termos emocionais quer académicos, em grande parte, por falta de disponibilidade temporal. Quanto aos filhos, também viram o seu estatuto e papel social modificado por imposição direta e indireta destas amplas modificações sociais e familiares: adquiriram direitos novos, estatuto de elemento ativo do núcleo familiar com direito a opinião e a decisão, assumindo e conquistando progressivamente um poder e mesmo uma autoridade familiar outrora apanágio apenas dos pais, ou mais especificamente do pai. Fruto deste desenvolvimento do estatuto das crianças e dos jovens, houve um incremento na atenção dada pelos órgãos de comunicação social aos seus desejos e direitos, tal como pela indústria e comércio, sendo visível as novas preocupações como, por exemplo, a moda / literatura / alimentação infanto-juvenil... A mesma incidência é possível encontrar igualmente em termos políticos e sociais. Todas estas alterações nas famílias e no jogo sistémico de poder e de autoridade entre os seus vários elementos ditam, inevitavelmente, uma relação com a instituição escolar completamente diferente, que justifica muitas das situações problemáticas que se vêm a ditar.

É neste contexto histórico e político que a temática da violência escolar deve ser analisada, uma vez que ao longo dos anos, o Ministério da Educação e estruturas paralelas como a Inspeção Geral de Ensino ou as Direções Gerais e Regionais, têm recebido um número muito significativo e crescente de comunicações de situações de agressão

"contra alunos, professores, e outros membros da comunidade escolar."

Desse total, apenas alguns atos foram *"desencadeados por alunos ou pais contra professores, pelo que"* se infere que *"a maioria desses atos de agressão ocorreu entre alunos. Os comportamentos violentos mais frequentes são insultos, seguidos de agressões físicas, rumores pejorativos e roubo. (...) a maior parte das situações ocorrem no recreio"*.⁴

Estudos desenvolvidos em escolas das grandes cidades mostraram, assim, que a violência entre alunos e professores é limitada. No entanto, um número crescente de alunos

"vêm-se envolvidos em situações de violência entre colegas com carácter sistemático (vítimas e agressores). A forma mais típica de violência na escola é a agressão verbal, que se manifesta, a maior parte das vezes, de forma ocasional. Enquanto, antigamente, estas situações ocorriam "apenas em contextos específicos e com determinados professores (liderança permissiva, elevado absentismo do professor, cultura de escola caracterizada pela desresponsabilização geral)."5

Hoje assiste-se a uma disseminação da indisciplina. Estas situações inquietam as comunidades escolares e educativas, e devido ao alegado grau de impunidade e de eventual estatuto de liderança assumido pelo agressor, extravasa para o exterior das escolas, tendo um efeito imitador e multiplicador da violência, pondo em causa a própria paz social, essencialmente nos grandes centros urbanos e/ou junto de comunidades deprimidas económica, cultural e socialmente.

⁴ (Violência na escola - <http://edsaude.blogspot.com/2006/02/violencia-na-escola.html> - consultado em 23-03-13).

⁵ Ibidem.

3.2. As Causas Próximas da Violência Escolar

No que concerne às causas mais diretas da violência escolar, são múltiplos os elementos passíveis de desencadear o ato violento.

- **O Papel da Comunicação Social**

Aspeto importante a salientar é a influência dos media na projeção das notícias sobre violência escolar. Assim, por vezes, nem sempre a notícia corresponde exatamente ao acontecimento e, noutras vezes, o ato violento pré-existe à notícia, só que não estava tão visível. Atualmente, com a globalização e a imediata circulação da informação, em qualquer minuto, uma notícia atravessa vários continentes. Perante isto, surge a interrogação se a violência terá aumentado ou se estará, apenas muito mais exposta. Por outro lado, é igualmente possível indagar se o presumível aumento da violência escolar não decorre apenas de um visível aumento dos direitos das vítimas.

Em termos comportamentais, há que ter em conta o poder que a televisão, o cinema, as revistas, os jogos de computador... e em particular determinados programas, nomeadamente filmes, desenhos animados, séries podem ter sobre as crianças e os jovens, uma vez que menos preparados emocional e socialmente, sem um sentido crítico e reflexivo bem desenvolvido, sentem-se coagidos a atuar de forma a imitar literalmente aquelas personagens e os seus comportamentos agressivos, deslocando-os para a vida real, muitas vezes como formas de compensar carências afetivas, emocionais ou familiares. No fundo, os jovens aprendem sozinhos, por vezes debilitados e inseguros, que a violência sob qualquer forma é um meio bastante fácil de conferir poder, de exigir e de garantir a prossecução dos seus objetivos.

Muitos estudos referem que a violência nos meios de comunicação decorre da necessidade social, de um *fascínio pela violência*, que visa aliviar o stress provocado pelas limitações sociais impostas face à vontade de exteriorizar a raiva, o desespero, o medo. Assim sendo, a violência exposta nos *media* teria uma vertente positiva, apenas enegrecida pelo facto de ser vista, sentida e não compreendida pelas crianças/jovens pouco preparados para a sua apropriação. As mensagens que melhor se vendem são as que exploram os sentimentos das pessoas. Há portanto uma seleção que não tem a ver com a real importância dos acontecimentos, mas com um certo *marketing* da informação. Para além disso, as notícias e imagens de crimes hoje estão sempre perto de

nós. Antes, o alarme social era mínimo já que, ou se não sabia do acontecimento distante, ou ele produzia um efeito adequado a um simples relato mais ou menos vago e adulterado.

- **A Instituição Escolar – Uma Pedagogia Mais Centrada no Ensino**

A instituição escolar, tal como a sociedade, tem evoluído ao longo do tempo, suscitando alterações físicas, estruturais e pedagógicas. Assim, os paradigmas educacionais foram igualmente alterados, transformando uma pedagogia centrada no ensino e no professor, para uma ação que coloca o aluno como o centro do processo de aprendizagem.

Do mesmo modo que a escola mudou, os professores e os alunos também. Aos primeiros exige-se uma formação inicial mais qualificada e uma formação contínua mais exigente e capaz de fazer face às mudanças e à modernização dos métodos, das estratégias e dos equipamentos e funcionalidades; quanto aos segundos solicita-se o desenvolvimento de competências cada vez mais diversificadas, face a alunos crescentemente mais heterogéneos nos contextos de origem, das capacidades e dificuldades. Ao consagrar a democracia política e social, a nação portuguesa promoveu a democracia pedagógica, um ensino capaz de responder a todos – universalidade da obrigação de frequência – com métodos e estratégias diversificados e personalizados – escola inclusiva.

As escolas atuais estão, conseqüentemente, mais abertas ao mundo que as rodeia, através de parcerias, novos atores, projetos inovadores e envolventes, mas também a problemas novos: multiculturalidade, necessidades educativas especiais, problemas sociais, dificuldades linguísticas e de comunicação...

Por vezes, entende-se a violência escolar como sendo exclusivamente aquela que é praticada pelo aluno contra o professor e não nos recordamos que também existiu e existe o oposto. Muitas das vezes, os próprios profissionais colocam as crianças em situações conflagrantes ao efetuarem determinadas questões ou comentários acerca da sua situação familiar, social ou económica, o que pode gerar um efeito promotor de mais violência. Assim,

*“na organização das escolas é fundamental, para minimizar as ocorrências de violência, que os profissionais estejam preparados para encarar este desafio”.*⁶

De salientar que, na maioria das escolas, no âmbito do seu projeto educativo e pedagógico, têm, contudo, sido levadas a cabo um conjunto de intervenções no terreno com o objetivo de minimizar quer as ocorrências de violência, quer as outras. Poder-se-á dizer que as escolas atuam, tentando diminuir os comportamentos violentos. Existe trabalho de intervenção, existe um controle das zonas de conflitualidade.

- **O Papel dos Pais e Encarregados de Educação**

A violência na escola manifesta-se mediante uma grande diversidade de comportamentos antissociais praticados por alunos. Este fenómeno implica a inevitável associação com princípios fundamentais dos direitos humanos e da democracia. Muitas vezes os comportamentos violentos são fruto do ambiente a que são expostos. Assim, quanto à violência escolar ela, muitas vezes, decorre da violência intrafamiliar, praticada no seio da família, conforme o definido no artigo 152º do Código Penal, que nos diz que quem de modo reiterado ou não, infligir maus-tratos físicos ou psíquicos, incluindo castigos corporais, privações da liberdade e ofensas sexuais a pessoa particularmente indefesa é punido com pena de prisão de um a cinco anos, podendo ser agravado o crime se o agente praticar o facto contra menor, no domicílio ou em frente de um menor. No caso de infligir castigos corporais, a letra da lei, para juridicamente não haver dúvidas, optou por considerar crime público, não sendo necessário haver queixa. A injúria, os gritos com as crianças, as ofensas, a humilhação, tudo isto constitui uma ameaça à autonomia da criança, e integra uma conduta de mau trato.

Outro aspeto importante é o das condutas de atos negligentes ou conduta dolosa, na maioria praticados por omissão de cuidados. No agressor podemos ter fatores que agravam a violência, tais como o álcool, contexto violento, cultura, conceções sobre as naturezas das relações entre as pessoas, a própria personalidade, desemprego, dificuldades económicas extremas, que levam aos maus-tratos físicos.

⁶ LARCHER, Luís M. (coord) BRANCO, Paula, *A violência sobre crianças*, 2012, pp. 65, Edições Arcádia. (ISBN: 978-989-28-0068-4)

A responsabilidade dos maus-tratos nem sempre é exclusiva de quem pratica os atos. Atualmente, o artigo 152º-A do Código Penal, responsabiliza as pessoas coletivas por atos dos agentes individuais. Os maus-tratos e abusos sexuais de menores são crime público, assim sendo, qualquer pessoa pode denunciar, sinalizar, dar conhecimento. Os maus-tratos têm também a ver com a parte emocional. Podemos assim, e segundo a Direção Geral de Saúde, definir mau trato como: *“qualquer acção ou omissão não accidental, perpetrada pelos pais, cuidadores ou outrem, que ameace a segurança, dignidade e desenvolvimento biopsicossocial e afectivo da vítima”*. A negligência, é a ausência da satisfação das necessidades básicas de higiene, alimentação, afeto, educação e saúde. A negligência pode ser voluntária e involuntária; quando é voluntária, exige que sejamos mais ativos, quando é involuntária tem a ver com crises depressivas, crises nos empregos; temos de ter outros cuidados, outros tipos de atenção e de tolerância. Outro aspeto a ter em conta é a agitação com que os pais hoje vivem, muitas vezes, os próprios pais tratam a criança como criança objeto.

O dever de educar que tem muito a ver com esta noção de negligência, incapacidade de proporcionar à criança a satisfação das suas necessidades básicas, higiene, alimentação, casa, saúde e vigilância imprescindíveis para o seu crescimento e bem-estar. O mau trato emocional é definido pela depreciação, discriminação, rejeição, pelo desrespeito, por aterrorizar a criança, por isolar, ignorar e usar a criança como objeto, de modo a atender às necessidades psicológicas do adulto. A superproteção dos filhos poderá também ser vista como uma forma de maus-tratos emocionais ocultos; as crianças ficam muito dependentes, inseguras e irresponsáveis pois os pais não os deixam crescer, acabando por decidir tudo por elas, o que levará a que estas crianças tenham grandes carências.

Crianças que crescem em ambientes conturbados, pouco favoráveis ao seu desenvolvimento, onde por vezes os pais são demasiado jovens, um pouco imaturos, sem estrutura para lidarem com as frustrações, onde permanecem num registo demasiado permissivo e sem regras, tendem a ter uma forte probabilidade de problemas escolares. Contudo, não se pode cair em determinismos, uma vez que cada situação carece de uma contextualização.

As famílias de um meio socioeconómico mais elevado têm mais recursos, já que estas têm os bens culturais mais desenvolvidos, são mais criativas nas conversas com os filhos, são capazes de escolher formas mais elaboradas de convencer os filhos, contudo

também recorrem, bastantes vezes à violência como forma de controlo comportamental e são igualmente negligentes. De facto os pais nos dias que correm têm alguma dificuldade em educar. Nunca os pais quiseram fazer tanto e tão bem, e os resultados não correspondem. A família deve afirmar-se como um lugar de amor, carinho, atenção, afetividade, transmitindo valores. A educação de todos os dias reflete-se em dimensões culturais, sociais e individuais, que geram concepções, crenças e expectativas em relação à criança e ao seu desenvolvimento.

Outra perspetiva permite perceber que excesso de amor pelos filhos é excessivo e muito mal gerido, criando seres tiranos, egoístas e individualistas. Também no que respeita aos pais a autoridade está posta em causa, na medida em que estes são mais laxistas, são mais permissivos, e tudo isto leva a questões de violência; as crianças têm tudo, dá-se aos filhos tudo o que querem e quando se retira algo que eles querem, acabam por reagir, e reagem de forma violenta, muitas das vezes. É necessário impor limites, proibições e algum “ranger de dentes”. Existem formas de travar este tipo de comportamento, evitando que crianças se tornem adultos agressivos. É importante aprender a dizer “não” sem medo. Se as crianças nunca ouvirem um “não” dos seus pais, não estarão preparados para ouvirem um “não” da vida. Contudo, os limites só educam se não forem excessivos e se estimularem a arte de pensar e se forem colocados e aprendidos desde muito cedo: resistir ao impulso e saber esperar.

Deste modo, o papel dos pais ou encarregados de educação no que concerne à violência escolar é muito significativo e elucidativo. Ao longo da história, e nas diferentes sociedades, a estruturação da família apresenta diferenças assinaláveis: a chamada *família nuclear*, formada por uma unidade conjugal apenas (cônjuges com ou sem filhos), *famílias sem estrutura conjugal*, formadas por pessoas com outras relações de parentesco, e a *família extensa*, ou alargada, composta por elementos pertencentes a mais de duas gerações, pertencentes ao mesmo tronco parental e em desuso progressivo.

A família portuguesa, dita família nuclear, apresentava, até há pouco tempo, traços próprios que a permitiam caracterizar de certa maneira: família monogâmica, assente no casamento, aberta à procriação, estável, constituindo um fator de solidariedade e de economia de meios.

O esquema de família nuclear, mais divulgado no ocidente, haveria de se manter com pequenas variações durante o século XIX e primeira metade do séc. XX. A partir daí,

creio que se veio a assistir a um conjunto de mudanças que, sem constituírem propriamente rutura com o modelo, criaram tensões importantes no seio dele ou forneceram-lhe um conteúdo diferente. É uma instituição que continua a chamar-se da mesma maneira, mantém exteriormente um aspeto semelhante, mas por dentro o seu carácter básico mudou. Assim, em termos históricos, é possível considerar certas etapas evolutivas na família. Assim,

“No Antigo Regime, não existia os termos criança ou adolescente, a criança não tinha infância, era considerada um adulto jovem. A educação da criança não era assegurada pela família”, mas pela comunidade em que se inseriam. “A família não demonstrava afectividade, embora o amor fosse um sentimento presente. A afectuosidade registava-se nas pessoas próximas às crianças tais como as amas, os serventes, os vizinhos, etc. Na época do Estado Novo, a esposa era-lhe incumbida a responsabilidade pela educação dos filhos, auferindo dependência económica quase total do marido. Com as alterações sociais pós 25 de Abril, a família sofreu grandes transformações, (...) Diminuiu o número de filhos por casal, o casamento tornou-se mais instável com um número crescente de divórcios, aumentando as famílias monoparentais e reconstruídas, as mulheres passaram a ter uma atividade profissional, estudarem até mais tarde, auferindo de independência económica e relegando muitas vezes a maternidade para segundo plano. Hoje (...) Os pais já não são os senhores absolutos da lei e da ordem, nem os únicos cuidadores dos bens da família.”⁷

A importância da família surge, contudo, destacada no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI onde é referida como tendo:

"a família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação e assegura, por isso, a ligação entre o afectivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e normas".⁸

O núcleo familiar espelha as características locais da sua comunidade, assegura a continuidade dos valores sociais da sua nação, através da transmissão geracional dos modelos de conduta aferidos social e culturalmente como os mais válidos e eficazes para

⁷ (Violência como inadaptção social –. Consultado em <http://br.monografias.com/trabalhos/violencia-nas-escolas> –consultado em 12-03-2013).

⁸ DELORS, Jaques, MUFTI, Isaac. *et al.* (1996). *Educação Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa, pp.95, Edições ASA.

garantir os desígnios desse povo. Os jovens são pois, simultaneamente, a marca exterior dessa transmissão e consequente aprendizagem, mas também o garante da continuidade dessa sociedade. O facto de cada vez mais se sentir uma grande instabilidade social, económica e cultural, decorrente da mudança de paradigma, potencia a fragilização e a incerteza dos valores a transmitir através de um conjunto de situações que afetam as famílias, nomeadamente o desemprego, as dificuldades económicas, o divórcio, a droga, o alcoolismo... assim como debilita o modelo de referência a assumir.

Um ato violento distingue-se de outro qualquer comportamento humano pelo impacto (físico, emocional ou psicológico) que tem sobre aqueles a quem se dirige. A violência implica a intenção deliberada de causar dano a outrem, tendo como consequência a assunção de uma relação de medo, de subjugação, de dependência do violentado, face ao poder, controlo e coação do violentador. Neste sentido, representa um problema muito significativo nas escolas, quer pelo carácter específico destes espaços quer pelo cunho único da sua atividade – formação das jovens gerações.

Deste modo, paralelamente à violência escolar há que falar em violência doméstica ou familiar, no sentido de um ato intencional de intimidação, coação no contexto doméstico ou de relação próxima. Os maus-tratos são danos causados pelos pais ou qualquer outro cuidador responsável pela segurança da criança. Portanto, neste sentido, o contexto de violência doméstica sai fora do contexto de residência e passa a englobar cuidadores, instituições que tenham a seu cargo crianças, onde muitas delas também cometem atos de violência contra crianças. São situações que vão afetar a escola, como local onde se pretende dar continuidade à socialização iniciada na família, partilhando os mesmos vícios e virtudes da sociedade, logo passando a ter um papel determinante na formação dos alunos vindos dos mais diferentes meios sociais e culturais, onde muitas vezes são agressores e, em muitas outras, são agredidos.

A própria estrutura familiar tem vindo, assim, a sofrer mudanças que acabam por influenciar a formação dessas crianças e adolescentes. Devido a múltiplas exigências e contextos profissionais e académicos, as famílias tendem a demitir-se da sua função educativa, incumbindo à escola essa tarefa. Importa referir que:

"É fundamental começar por envolver os pais/encarregados de educação, professores, pessoal não docente, de modo a haver uma maior articulação, uma maior entrega por parte destes intervenientes,

*procurando que o aluno/criança se sinta bem, se sinta útil, valorizando-o. Nós, enquanto professores, somos também a causa e a consequência da violência nas escolas... é importante orientarmos os nossos alunos, trabalhá-los e trata-los com o respeito que eles merecem. Ouvi-los é muito importante!”.*⁹

É do senso comum que, hoje, em cada lar, cada criança está no seu quarto sozinho(a), entregue a si própria. A grande questão que se coloca é saber o que a criança pode fazer com aquilo que a televisão e a internet lhe oferecem diariamente. Desde bastante cedo que as crianças são aliciadas pelas tecnologias de informação e de comunicação, como meio de lazer e de desenvolvimento de novas competências. Consequentemente, a tecnologia começa a dominar o espaço formativo e de criação / transmissão de valores outrora ocupado pela família, pela escola e, em alguns casos, pelo próprio grupo de pares, promovendo dependências e isolamentos.

Na voz de Karl Popper,

*“educamos os nossos filhos para a violência através da televisão e de órgãos de informação”.*¹⁰

Assim, podemos considerar que:

“Embora haja uma certa continuidade na transmissão de valores de pais para filhos, a verdade é que os jovens de hoje adquirem a sua identidade não só dentro, mas também fora da família, através de discursos variados que a escola e a família poderão ou não integrar.”

¹¹

- **Questões de Índole Emocional e Afetiva**

Este é outro item de análise da violência escolar, na perspetiva da sua origem, mas há que ter em conta que nada substitui a relação humana, as pessoas, nada deve substituir a presença do adulto. Tal como na televisão existe sempre um herói, alguém forte capaz de destruir o mal. Também na escola alguém quer ser o herói, o dominador, que

⁹ LARCHER, Luís M. (coord) BRANCO, Paula, *A violência sobre crianças*, 2012, pp. 65, Edições Arcádia. (ISBN: 978-989-28-0068-4)

¹⁰ Ibidem.

¹¹ (Violência como inadaptção social – <http://br.monografias.com/trabalhos/violencia-nas-escolas>, consultado em 12/03/13).

normalmente é aquele que não tem melhores notas, mas, sim, esse alguém é aquele mais forte que consegue eliminar o mais fraco. Esta cultura de eliminar o outro é terrível. Há que se ter em conta que” *a escola não é mais do que o espelho da sociedade*”.

A violência escolar decorre, igualmente, de problemas emocionais e afetivos que atingem os jovens. O facto de se assistir a algum desinvestimento familiar, escolar e mesmo social no domínio afetivo, quer seja por falta de tempo por parte dos pais, demasiado formalismo por parte da escola, ou incapacidade comunitária e social, leva a que se quebrem determinados laços afetivos que suportavam e condicionavam o comportamento dos jovens.

Várias pesquisas indicam que os **agressores** na maioria dos casos têm personalidades autoritárias, combinadas com uma forte necessidade de controlar ou dominar, decorrente da falta de competências sociais ou de problemas de cariz psicológico e emocional. Os agressores escolares, vulgarmente apelidados de rufias, briguentos, arruaceiros, desordeiros, vadios e valentões, sempre existiram e as escolas sempre se constituíram como espaços de confronto de poderes, de lideranças e de treino de habilidades e de personalidades. No entanto, esses *valentões* hostis, intolerantes, agressivos, habituados a usar a força para resolver os seus problemas, eram em número muito menor e encontravam antigamente na escola uma força reformadora capaz de refrear esse ímpeto e apoiar o esforço das famílias e da sociedade para formar civicamente o jovem.

Os resultados de estudos recentes sugerem que, de um modo geral, os jovens que se envolvem em atos de violência apresentam um perfil de afastamento em relação à casa, à família e à escola, recorrendo ao grupo de pares para garantir o apoio emocional em falta, constituindo

"os grupos organizados ou gangs, nestes casos, as causas parece estarem, normalmente, associadas a problemas económicos, sociais e étnicos, como, famílias disfuncionais e desestruturadas, pobreza, racismo ou outros tipos de discriminação sistemática, e modelos sociais violentos propagados pelos media" ¹²

¹² (Violência na escola - <http://edsaude.blogspot.com/2006/02/violencia-na-escola.html> - consultado em 23-03-13).

Estes problemas aparecem intensificados pelas novas formas de relacionamento social decorrentes da era digital – redes sociais, internet.... Os agressores apresentam também, e com mais frequência, tendência para enveredarem por contextos de consumo de tabaco, de drogas e de álcool, assim como para o envolvimento em lutas e mesmo porte de armas.

De um modo geral, o agressor frequentemente já foi vítima de violência, intimidação, maus-tratos, vulnerabilidade genética, falência escolar e experiências traumáticas, constituindo a violência uma forma de repetição ou de vingança. Comportamentos autodestrutivos como consumo de álcool e de drogas surgem frequentemente também associados. Estas crianças e jovens agressores deixam revelar uma infelicidade latente, carências emocionais de ordens variadas e uma significativa insatisfação familiar e social, traduzidas em medos mais ou menos explícitos: da indiferença dos outros, da inadaptação a novos contextos e realidades (familiares, escolares...), do relacionamento interpares... Por vezes, as questões da violência escolar adensam-se pelo facto de serem desvalorizadas ou ignoradas, uma vez que um número significativo de ocorrências tem carácter temporário.

- **Inadaptação Social e Problemas da Sociedade**

A violência assume sempre as características de uma rutura, da quebra brusca com a rotina ou com a harmonia de um certo contexto e pode requerer o uso de meios físicos, psicológicos, morais ... visando a intimidação, o controlo e o exercício de um poder sobre os outros. Traduz-se, sempre, na quebra de uma das regras fundamentais do contrato social, traduzida no seu extremo, na Bíblia, pelo mandamento “Não matarás”. Desde tempos imemoriais que o Homem exerceu e sofreu atos de violência. Esta constatação, tem levado vários autores a considerarem, como Freud, que o Homem tem uma predisposição inata para a violência, porque também a sociedade é violenta. Vários estudos realizados parecem evidenciar que a ocorrência de graves distúrbios da socialização pode decorrer de uma falta de identificação com as figuras parentais, nomeadamente em resultado de

*"separações, rejeições e outras interferências com os vínculos emocionais existentes entre a criança e as figuras parentais"*¹³

Face à regra, normalmente os indivíduos atuam com aceitação e respeito, aceitando o poder das várias figuras de autoridade, enquanto o infrator despreza e ignora a regra, desafiando qualquer fonte de autoridade. Assim, devido a uma rutura com a normalidade social, qualquer indivíduo pode, de uma forma pontual ou persistente, exercer atos de violência. No entanto, em situação regular, é sempre possível reverter o processo, assumir o ato realizado, com ou sem penalização e alterar a sua postura.

Durkeim considera que:

*"a densidade demográfica, o desenvolvimento económico, social e cultural de uma sociedade fomentam as desigualdades e consequentemente os desvios à norma."*¹⁴

Para este autor, o processo educativo decorre da conceção do Homem e da sociedade, necessitando de preparação para que o Homem se transforme num ser social. Esse processo é realizado pela família e pela escola, que devem desenvolver as competências humanas e sociais requeridas pela sociedade, no âmbito do ideal de educação almejado e assumido. No fundo, o indivíduo decorre da sociedade e não o inverso. Logo, quanto mais eficiente for o ensino, melhor será a sociedade resultante. Por outro lado, Arregi Goenaga¹⁵ entende que a sociedade através de mecanismos de igualdade e de solidariedade pode promover um decréscimo da violência em geral.

A violência pode assumir um carácter público, de âmbito social e comunitário, ou privado, limitado à esfera familiar, muito mais íntimo e secreto. Pode ainda:

“ser génese estrutural ou de génese conjuntural, sendo que a primeira afecta uma parte significativa da população e várias instituições. (...) pois, é instalada numa parte da sociedade e vai criando metástases por toda a sociedade.(...) A violência conjuntural regista-se em

¹³ (Violência como inadaptção social – <http://br.monografias.com/trabalhos/violência-nas-escolas> – consultado em 12/03/13).

¹⁴ (Violência como inadaptção social – <http://br.monografias.com/trabalhos/violência-nas-escolas> – consultado em 12/03/13).

¹⁵ GOENAGA, Arregi, *A Violência nas Escolas como resultado dos problemas de inadaptção social*, 1998, Disponível na Internet:«URL»: <http://br.monografias.com/trabalhos/violência-nas-escolas-12/03/13>.

momentos ocasionais e mesmo que não se vislumbre uma solução, com o passar do tempo é esmorecida¹⁶.”

A violência escolar adensa o fenómeno de rutura e de contestação ao ser encarnada por jovens, supostamente seres em formação, em apropriação dos valores comunitários e sociais, praticando exatamente atos contrários aos alegadamente transmitidos, o que, na opinião de inúmeros investigadores decorre de uma inadaptação social, uma vez que revelam uma rejeição face às normas globalmente aceites pela sociedade e vigentes num **determinado tempo e espaço.**

Um outro aspeto a ter em conta, e que extravasa a natural rebeldia dos jovens contra a normalização e uniformização social, almejando fazer a diferença face aos adultos e à família recorrendo à sua irreverência, prende-se, contudo, com a necessidade de assumir grupos de pares, vocacionados pelos mesmos ideais e princípios e que conferem o apoio e o suporte emocional necessários.

“A inadaptação social é devida à educação deficitária por parte da família ou pelo meio onde o jovem vive (bairro degradado, alcoolismo, droga e tráfico, prostituição, detenção familiar, violência doméstica, furtos, resolução de conflitos com recurso à agressão, precárias condições de vida) fazem com que os jovens adquiram condutas de acordo com o que vivenciam diariamente. São, portanto, jovens com ausência de referências positivas.”¹⁷

Assim, muitos dos comportamentos agressivos dos jovens decorrem da necessidade de garantir processos de identificação com um grupo ou com uma figura estereotipada saída dos meios de comunicação social, das redes sociais..., de demonstração de algum controlo ou capacidade de liderança, demonstrando a sua insatisfação face aos valores transmitidos pela escola e pela sociedade em que se insere. Sucesso, disciplina, assiduidade, pontualidade, mérito... não se coadunam com uma postura de rutura, de intransigência de diferença.

¹⁶ (Violência como inadaptação social – <http://br.monografias.com/trabalhos/violência-nas-escolas> – consultado em 12/03/13.

¹⁷ Ibidem

Em suma, de modo indireto, o aliciamento à violência pode decorrer da emergência de novos contextos cada vez mais agressivos, de formas mais ativas de incitamento ao consumo, do surgimento de sistemas económicos tutelados por uma publicidade muito combativa, do aparecimento de formas inovadoras de entretenimento, de comunicação e de formação (jogos, informática, áudio, vídeo...), da apresentação de novas tipologias e estruturas linguísticas, da aceitação do alargamento dos direitos do agressor e da redução dos esquemas punitivos... De forma direta, a violência entra na escola através dos problemas decorrentes das novas estruturas familiares, da valorização de atitudes disruptivas, ousadas, desafiadoras e chocantes... causando estranheza, incerteza e insegurança e envolvendo domínios outrora de harmonia e de união, como por exemplo o desporto.

Estas formas de incitamento à violência, assumem dimensões mais importantes pelo facto de promoverem o desconhecimento e a desorientação, face à forma de resolução ou atenuação destes novos problemas, pois, muitos educadores (pais, encarregados de educação e professores) quando se apercebem da situação, não sabem como agir, enquanto outros acabam, de forma involuntária, por se constituírem como promotores desse processo de massificação da violência. A violência, na maioria dos casos, nasce e cresce no interior das famílias, devido a diversos problemas, sobretudo se existiu maus-tratos na infância. Não é displicente o facto de a partir do momento que a criança tem uma identidade, é-lhe dada uma pedagogia que representa a suma dos valores, da sociedade.

A criança/jovem aprende com tudo o que a rodeia, com toda a gente, e aprende de tudo, as crianças,

“actuam conforme aquilo que observam e agem consoante os estímulos do meio. Meio esse que por vezes oferece modelos de conduta e referências positivas questionáveis.”¹⁸

As crianças são mais impressionáveis, mais credíveis, mais vulneráveis e correm maior risco; tem de haver uma capacidade de atuação de forma a protegê-las dos meios de comunicação social. Assim, as principais causas da violência escolar parecem ser sociais ou psicossociais. Geralmente, tanto as vítimas como os agressores, manifestam baixa

¹⁸ (Violência como inadaptção social – <http://br.monografias.com/trabalhos/violencia-nas-escolas> - 12/03/13)

autoestima e pretendem ter algum poder de influência nas relações interpessoais com os pares. Se a aprendizagem na escola for estimulante, motivadora de experiências e novos conhecimentos, promotora de prazer e satisfação, será um excelente processo de desenvolvimento pessoal e social. No fundo há que entender que a sociedade muda, os valores em que se baseia mudam e a escola nem sempre muda com ela e de acordo com o seu ritmo, nem ambas conseguem fazer prevalecer em perfeita sintonia os valores necessários para garantir a paz social.

Uma perspetiva complementar de análise permite evidenciar que a violência dentro do espaço escolar, quer contra pessoas, equipamentos ou instalações, pode revestir outra forma de inadaptação social ao se constituir como uma revolta simbólica contra as instituições, as organizações e o Estado de Direito, em geral. Esta focalização na escola decorre, certamente do facto de a instituição escolar representar todas as diferenças sociais – etários, níveis económicos, perfis de aprendizagem e de desempenho, funções e estatutos diversos - através da sua própria organização hierárquica, constituição de turmas, criação de cursos específicos para determinados alunos, quadros de mérito...

As **vítimas**, normalmente, apresentam problemas de cariz social, emocional ou físico, por vezes mesmo evidenciando uma determinada deficiência ou perturbação,

*"não têm amigos, apresentam uma aparência física mais frágil do que a dos seus pares e são muito protegidos pelos pais (principalmente pelas mães). Normalmente, os pais dos agressores e das vítimas não estão ao corrente da situação e isto torna esta mesma situação mais problemática"*¹⁹

As vítimas de violência têm maior probabilidade de desenvolverem transtornos de humor, choro sem motivo aparente, tristeza; comportamentos agressivos para com os mais "fracos" (irmãos mais novos, animais); os transtornos ou problemas alimentares (falta de apetite); distúrbios de sono (dificuldade em adormecer, pesadelos, insónias); a enurese noturna; a ansiedade, a depressão ou perturbações emocionais em qualquer momento da sua vida; o isolamento social / poucos ou nenhum amigo; as tentativas de suicídio; a irritabilidade / agressividade²⁰, e ainda falta de vontade de ir ao recreio,

¹⁹ (Violência na escola - <http://edsaude.blogspot.com/2006/02/violencia-na-escola.html> - consultado em 23-03-13)

²⁰ (Agressividade - "<http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Bullying&oldid=30541369> - consultado em 11-05-13)

procurando retardar a saída da sala; as interações suspeitas; a quebra do rendimento escolar... Assim, são estes aspetos que são geralmente assumidos como sintomas gerais ou sinais reveladores, pelo facto de anteriormente à ocorrência serem inexistentes e poderem servir de alerta face a estas situações de violência.

A violência escolar pode assumir **diversas formas**, desde a intimidação até à agressão física, e reveste-se de várias modalidades:

- violência verbal: alcunhas, insultos, provocações, divulgação de boatos e de rumores, envio de mensagens, notas, “papelinhos”, desenhos...
- violência física: ações diretas sobre a vítima com pontapés, murros, dentadas, beliscões, puxões de cabelo...
- violência emocional (visa a exclusão, humilhação e intimidação do outro): pode integrar elementos das duas modalidades anteriores;
- violência sobre espaços e equipamentos;
- violência por racismo: pode envolver também aspetos físicos e verbais, assim como tais, como insultos, provocações, comentários, desenhos, grafitis, empurrões, gestos ofensivos, afastamento físico, impedimento de permanência ou frequência de espaços...
- violência sexual – comentários grosseiros e intimidadores, gestos provocadores, contacto físico mais ou menos invasor e não consentido.

A escola tornou-se uma escola de massas que passou a abrigar alunos diferentes, com inúmeras especificidades étnicas, sociais, religiosas, económicas, e até mesmo de capacidades físicas, cognitivas e emocionais. Trata-se de uma escola habituada a lidar com iguais, mas que agora tem de integrar os diferentes. No entanto, a escola não se preparou para toda esta diversidade. Por isso, surgem incompatibilidades, antagonismos que se transformam em conflitos e que podem chegar aos extremos da violência. A própria tipologia dos edifícios escolares, mais complexos e recheados de espaços específicos, proporciona contextos estimulantes da violência, uma vez que esta, nas suas diferentes vertentes, pode ocorrer em qualquer contexto ou local, embora haja maior incidência nos espaços com menor supervisão.

As agressões físicas ou verbais e as ameaças de alunos contra professores são evidências do retrocesso que sofre o profissional da educação vítima de uma clara desvalorização

da sociedade e da própria família, que cada vez mais delega à escola funções educativas que antes eram dela, mudando o perfil dos alunos que chegam às escolas. Cada vez mais a violência está presente nas relações entre professores e alunos, sendo aceite como um ato normal na vida escolar. Sendo banalizada, a violência consegue destruir o significado mais importante da educação – a sua capacidade de transformação dos indivíduos em seres cada vez mais competentes em termos académicos, mas sobretudo sociais, promovendo a constante mudança para melhor da sociedade.

Nas palavras de Guirado,²¹ está-se a definir "*as instituições como relações ou práticas sociais que tendem a repetir-se e que, enquanto se repetem, se legitimam.*"

A violência escolar pode, ainda, revestir-se de uma forma particular, implicando a relação entre o professor e o aluno, recorrendo à ameaça, à intimidação, à humilhação, à difamação por atos não cometidos, a critérios discricionários de avaliação; à negação de alguns direitos fundamentais e, até mesmo, à agressão física (ligeira ou intensa). Tais atos constituem uma clara violação do Estatuto do Aluno, na perspetiva da garantia dos direitos dos discentes, e dos princípios que devem nortear a relação educativa.

Estas formas de violência podem ocultar outra forma de violência exercida pela escola, de um modo mais subtil, quando a instituição escolar usa o seu poder para manipular os pensamentos dos alunos, impedindo o livre julgamento, a expressão livre de opiniões e o desenvolvimento de competências de autonomia e responsabilidade democrática, tornando-os meros reprodutores de conhecimento.

A situação de violência que se instaurou compromete os princípios da identidade atribuída à escola, vista como um local de aprendizagem, de integração, de transmissão de valores, de socialização, de endoculturação e de formação cívica, tendo como base o diálogo e o respeito pela diferença.

Como adensamento deste fenómeno da violência social e escolar, há um conjunto de focos promotores do processo e que decorrem do contexto de emergência e do tipo de ato violento em desenvolvimento. Assim, a maioria das situações de violência escolar ocorre longe da visão dos adultos, que negligenciam a sua importância, e grande parte

²¹ GUIRADO, Marlene – *A Análise Institucional do Discurso como analítica da subjetividade*, 2009, 316p, Tese da Livre – Docência Instituto e Psicologia da USP, Disponível na Internet «URL» <https://www.google.pt>

das vítimas não denuncia ou reage, por medo, vergonha ou desconfiança, levando a que estas ocorrências sejam subestimadas e não controladas, o que suscita o efeito perverso de estímulo à sua continuidade, por impunidade, perpetuando comportamento agressivos. Podemos considerar aqui a vergonha; o receio de represálias; a morosidade dos processos judiciais, em que cada passo volta a abrir a ferida; o descrédito na obtenção de justiça; enfim, um sem número de razões que justificam esta atitude de não-reação.

Mas a violência escolar está a assumir contornos diferentes, revelando conflitos novos, nomeadamente através de agressões aluno – professor. O agravamento das desigualdades; o aumento da pobreza e da exclusão social e cultural; a crise dos valores éticos, enfrentada pelas famílias; a rutura da cultura da solidariedade; a desvalorização do profissional da educação; a influência dos meios de comunicação e das novas tecnologias podem ser apontadas como justificações.

No fundo, a violência na escola tende a ser resultante de problemas de uma inadaptação social cada vez mais intensa. A crise social conjuga-se à crise moral e desenvolve todo um processo de violência, manifestada no aumento dos conflitos entre alunos e professores.

3.3. A Evolução Recente

O fenómeno da violência escolar, aparentemente recente, remete contudo para uma história de episódios de agressões físicas e verbais com séculos, o que terá mudado é a forma como se manifesta e a sua visibilidade pública.

A violência escolar tem vindo a tomar características de maior agressividade, alegadamente potenciada pelos meios audiovisuais, pelas redes sociais, pelos contextos socioeconómicos e culturais desestruturados e ambientes familiares disfuncionais, assim como parece envolver agressores e vítimas cada vez mais jovens. A violência nascida, na maioria das vezes, fora dos muros da escola, afeta cada vez mais o espaço escolar, marcando de forma indelével a vida de inúmeros estudantes.

A exposição mediática que tem incidido sobre as situações de violência na escola não corresponde a um conhecimento mais aprofundado sobre as suas reais dimensões. Para

tal contribui, por exemplo, a disparidade dos instrumentos de recolha de dados utilizados pelas diversas instituições associadas ao Programa Escola Segura. O Observatório de Segurança na Escola surgiu, assim, da necessidade de recolha e análise credível de elementos de informação acerca de situações de violência, assim como incentivo à criação de uma cooperação institucional, tornando mais claros e operativa a ação das várias forças intervenientes, de forma a possibilitar a sua utilização como instrumento de decisão política e de intervenção no quotidiano das escolas.

A existência de situações de violência, agressividade e incivilidade nas escolas tem evoluído na última década de um assunto interno para um tema recorrente na agenda política e educativa.

O aumento de exposição mediática não tem promovido, contudo, um conhecimento mais aprofundado sobre as suas reais manifestações e dimensões, nem tem evitado a sua associação frequente a fenómenos como a delinquência juvenil ou a indisciplina. Tal situação levou a um aumento significativo do sentimento de insegurança no seio das comunidades educativas e à crescente exigência de tomada de medidas políticas e disciplinares mais severas, sem que tal resulte de dados ou indícios concretos de que as situações de violência em meio escolar tenham assumido, nos últimos anos, uma dimensão considerada de risco ou fora de controlo.

De um modo geral, as escolas potenciam, de certa forma a sua própria violência, para além daquela que é promovida pelos contextos externos, pois

“quando se analisam as escolas com altos índices de violência, verifica-se uma situação de forte tensão. Os incidentes são produzidos neste fundo de tensão social e escolar onde um pequeno conflito pode provocar uma explosão. As fontes de tensão podem estar ligadas ao estado da sociedade e do bairro, mas dependem também da articulação da escola com este público e suas práticas de ensino (...) Muitas vezes, as inúmeras queixas dos professores são transformadas em discursos de vitimização. E como vítimas, eles se colocam num “lugar” de impotência frente aos problemas da violência e da aprendizagem de seus alunos.”²²

²² ROBISON, Savio R., *Escola e violência - um desafio para os educadores*, Disponível na Internet: «URL» [http:// www2.forumseguranca.org.br](http://www2.forumseguranca.org.br).

- **Caracterização das Situações Verificadas nas Escolas – Análise Estatística**

Antes de se procurar caracterizar sucintamente as situações verificadas nas escolas, importa sublinhar que existem algumas dificuldades que se colocam ao conhecimento e delimitação deste fenómeno e que decorrem da operacionalização da recolha de informação. Relativamente ao conhecimento sistemático da situação existente, há que contar com a disparidade nos instrumentos de recolha de dados utilizados pelas diversas instituições associadas ao programa Escola Segura, o que torna difícil produzir conhecimento fiável sobre a realidade efetivamente vivida. No entanto, apesar disso, os diversos discursos (mediáticos, políticos ou sindicais) têm frequentemente coincidido ao longo do tempo na ideia da existência de uma ameaça grave e crescente para a própria estrutura da instituição escolar.

Para conhecer a situação efetivamente vivida, existem dados recolhidos pela GNR, pela PSP e pelo gabinete de segurança do Ministério da Educação (ME), sendo notório que as diferenças e questões metodológicas inerentes a estas diversas recolhas de informação não permitem proceder com rigor a uma análise comparativa e esclarecedora. De uma maneira geral, a informação disponível possui um alcance e fiabilidade limitados, na medida em que resulta apenas das ocorrências declaradas e não das efetivamente ocorridas.

Entre as razões que podem originar enviesamentos e mesmo erros na informação recolhida sobre estas matérias destaca-se o desconhecimento ou desrespeito por parte de muitas Direções de Escolas/Agrupamentos relativamente à obrigatoriedade de procederem à comunicação da totalidade dos incidentes às Direções Regionais de Educação (DRE) respetivas e ao Gabinete de Segurança do Ministério da Educação; a burocratização dos processos de comunicação; a adoção de estratégias de ocultação de situações de violência que possam contribuir para a degradação da imagem da escola e para a prática de atos retaliatórios contra os queixosos; a tentativa de limitar o efeito de difusão do fenómeno por imitação. Estas práticas são ainda potenciadas pela dificuldade dos diversos intervenientes em encontrar uma definição de violência (ou ato violento) comum, ou pelo menos com um conjunto de elementos comuns comparáveis. Tal facto traduz-se, ainda, no fraco controlo da subjetividade inerente à avaliação individual de

cada situação e na banalização da utilização desta noção no quotidiano escolar (em que, por excesso, tudo é violento, ou inversamente tudo é relativizado), contribuindo igualmente para dificultar a recolha de informação neste domínio. Tendo estes aspetos presentes, é ainda assim pertinente sistematizar alguma informação disponível.

Numa perspetiva de evolução temporal, é de assinalar que o número de ocorrências registadas tem vindo a aumentar ao longo dos últimos dez anos. Para o ano 2000, o Gabinete de Segurança do Ministério da Educação registou 1873 ocorrências. Para os anos posteriores, a partir dos dados ou registos efetuados pelas forças policiais da PSP e da GNR, registaram-se 2434 ocorrências em 2000/01, 2818 em 2001/02, 2797 em 2002/03, 2831 em 2003/04, 2518 em 2004/05.

A GNR registou 699 ocorrências em 2001, 749 em 2002, 559 em 2003. Continuando em termos de uma análise quantitativa das situações de violência, e com contornos meramente exemplificativos, surge como inevitável a apreciação do levantamento de situações de violência, proveniente do Gabinete de Segurança do Ministério da Educação e relativo aos anos de 2004 a 2006.

Quadro n.º 1 - Resumo total das Ações²³

Escolas Básicas Integradas, dos 2º e 3º ciclos, do ensino secundário e outros estabelecimentos de educação e ensino – 2004/2006

	2004/2005	2005/2006
Total das ações	7027	9685
Ações contra o património		
Bens da escola	842	1252
Bens pessoais	768	865
Ações contra pessoas		
Bullying	740	910
Agressões a alunos	792	1133
Tentativa de agressão a alunos	216	79
Com tratamento hospitalar	163	184
Agressão a professores	81	172
Tentativa de agressão	18	21
Com tratamento hospitalar	11	16
Agressão a funcionários	106	197
Tentativa de agressão	29	27
Com tratamento hospitalar	21	18
Ações contra a liberdade pessoal		
Professores	122	143
Funcionários	146	224
Alunos	123	262
Ações contra a honra		
Professores	187	184
Funcionários	237	315
Alunos	190	104
Na escola	571	549
Nos acessos	43	54
Ações contra a integridade física		
Na escola	935	1334
Nos acessos	307	295
Crimes contra a liberdade e autodeterminação sexual		
Na escola	103	65
Nos acessos	80	54
Crimes contra a reserva da vida privada		
Na escola	235	1164
Nos acessos	0	0

Uma análise global, permite rapidamente constatar um eventual aumento das ocorrências registadas nas diversas categorias, com a exceção dos itens relativos a tentativas de agressão a alunos, agressão a funcionários com tratamento hospitalar, ações contra a honra de alunos, e crimes contra a liberdade e autodeterminação sexual na escola, em

²³ (Fonte: Gabinete de Segurança do Ministério da Educação, 2006)

que se nota algum decréscimo. Contudo, esta análise sumária baseia-se em dados que podem ocultar valores reais bem diferentes, uma vez que se baseiam apenas em situações relatadas e não nas realmente ocorridas.

Quanto às ações contra pessoas, é notória a frequência de agressões a alunos, (*bullying*), sendo os alunos, como é natural, igualmente maioritários entre as vítimas das ocorrências registadas face às ocorridas contra professores e/ou funcionários. Do mesmo modo, os alunos, considerados isoladamente, são também mais frequentemente encarados como os autores de ações contra pessoas: outros alunos, professores ou funcionários. De destacar, ainda, o valor apresentado no item relativo às ações contra o património escolar, contrariamente ao roubo de bens pessoais dos alunos comumente assumidos como mais significativo. São, assim, de uma forma geral, muito poucas, as contenções dos comportamentos desviantes, prevalecendo efetivamente, o aumento e de alguma forma muito significativa; verificando o saldo do total de ações logo aí verificamos um aumento de 2658 ações desviantes entre 2004 e 2006. Para este aumento contribuíram ações individuais, algumas de vulto, nomeadamente, nas ações contra o património - bens da escola, as ações contra as pessoas - nomeadamente o *bullying* e a agressão a alunos. Também se destaca o aumento considerável das ações no que respeita na agressão aos professores, e também as agressões a funcionários. Não ficando por aqui, o aumento substancial continua nos itens; das ações contra a liberdade pessoal, nomeadamente aos professores, funcionários e alunos; das ações contra a integridade física- na escola e dos crimes contra a reserva da vida privada na escola, tendo sido este item que mais se destacou negativamente.

No quadro seguinte apresentam-se dados relativos a situações diversas, consideradas pelo Gabinete de Segurança do Ministério da Educação, como outros tipos de ocorrências registadas na escola e nos seus acessos, nomeadamente atos de índole bastante diversa como o consumo e tráfico de droga, a libertação de gases tóxicos ou a posse de armas... Também aqui se denotaram elevados aumentos das ações desviantes, destacando-se o item de intrusão pessoal – na escola. Verificam-se, ainda, os itens; Libertação de gases tóxicos - nomeadamente quanto ao fogo posto; Posse de armas brancas e prejuízos a terceiros.

Quadro n.º 2 - Resumo de Situações Diversas
Escolas Básicas Integradas, dos 2º e 3º ciclos, do ensino secundário
E outros estabelecimentos de educação e ensino – 2003/2006²⁴

	2003	2004/2005	2005/2006
Intrusão na escola	--	230	1099
Fotografias ilícitas	--	5	65
Consumo e tráfico de droga			
Haxixe	--	158	95
Ecstasy	--	5	--
Cocaína	--	0	0
Heroína	--	2	--
Outra	--	9	19
Número de alunos envolvidos	377	263	200
Libertação gases tóxicos	9	2	28
Fogo posto	--	2	26
Explosões	15	26	27
Ameaça de bomba	60	92	67
Posse de armas brancas	78	96	125
Posse de armas de fogo	6	1	8
Posse de armas de alarme ou similares	19	7	--
Portões encerrados	--	21	19
Prejuízos a terceiros	--	14	36
Acidentes graves	--	10	--
Fraudes	--	7	7
Outros	--	6	24

(Ver Nota *)

A título meramente exemplificativo, segundo dados do Ministério da Educação e do Observatório de Segurança em Meio Escolar já publicados, no ano letivo 2006/2007 existiram 1424 agressões ou tentativas de agressões nas escolas, sendo a violência entre

²⁴ (Fonte: Gabinete de Segurança do Ministério da Educação, 2006)

* **Nota:** Não foram encontrados dados suficientes para os anos anteriores a 2004, o que inviabilizou uma eventual análise comparativa mais aprofundada. Não foram igualmente encontrados, dados específicos relativos ao intervalo de tempo que decorre entre 2006 e 2009.

alunos a mais recorrente (1092 dos casos identificados). Quanto aos professores e funcionários, foram as vítimas em 332 dos casos. Dessas, 50 agressões em escolas acabaram no hospital. Assim, num universo total de 12 593 escolas, 93,4% (11 762) não relataram qualquer incidente em 2006/2007.

Das 7028 ocorrências registadas, a maioria concentrou-se na grande Lisboa e Porto. Os estabelecimentos de ensino que reportaram casos de violência correspondem a 6,6% do universo, sendo que, destes, a maioria (5,3%) não ultrapassou as cinco ocorrências, e apenas 31 escolas (0,2% do total) reportaram mais de 21 casos de violência escolar.

Em termos de ocorrências registadas, as mais frequentes foram o furto 25,8%, e a ofensa à integridade física/tentativa de agressão/agressão, com 24,2%, o que perfaz metade do total dos casos de violência escolar. As injúrias/ameaças/difamação ocupam 15% dos relatos feitos pelas escolas, ao passo que o vandalismo/dano se verificou em 12% dos casos.

Comparativamente com os dados no ano letivo 2005/2006, regista-se uma redução global de 35,9% no número de ocorrências, o que justificou com a existência de uma maior atenção nas escolas. Em termos absolutos, os dados apresentados apontam para 3533 ocorrências registadas no interior das escolas em 2006/2007, o que se traduz em menos 54% do que as 7740 ocorrências registadas no mesmo espaço durante o ano letivo anterior.

No que respeita ao exterior da escola, verificou-se um aumento de 8,4% dos casos: de 3224 em 2005/06 para 3495 em 2006/2007. No total, estas variações indicam uma diminuição de 10 964 para 7028 ocorrências registadas, segundo o Ministério da Educação.

Os alunos são as principais vítimas dos atos violentos, com 1092 alvos de agressão ou tentativa de agressão, 138 de roubo e 160 de difamação ou insulto. Os professores ocupam o segundo lugar, com 185 agressões e 217 calúnias ou injúrias, ao passo que os funcionários da escola foram alvo de 147 casos de agressão, sete de roubo, e 175 de ataques verbais.

Os bens escolares foram igualmente alvo de assaltos ou tentativa de roubo, designadamente equipamentos como máquinas (319 casos), material informático (192) e material audiovisual (98). Por distribuição geográfica, destaca-se uma maior incidência de violência escolar concentrada nas áreas metropolitanas de Lisboa (35,1%) e Porto (21,3%).

Assim, a Escola Segura fornece a seguinte informação:

Quadro n.º 3 - Violência nas Escolas Públicas em Portugal *

Ano letivo 2006/2007	185 agressões a professores
	147 agressões a funcionários
	7.028 ocorrências participadas no interior e exterior das escolas
	1.700 agressões, tentativas de agressão ou ofensas físicas
	1.830 casos de furto
	218 vítimas que receberam tratamento hospitalar (dados de 2004/5)
	13 armas de fogo apreendidas
	165 armas brancas apreendidas
	25% do crime juvenil foi praticado nas escolas

* Não inclui as regiões autónomas da Madeira e dos Açores.
(Fonte: Escola Segura)

Quanto ao ano letivo de 2009/2010, dados do Observatório, referem que se registaram um total de 4713 ocorrências, o que parece traduzir um decréscimo acentuado, no entanto, face à inexistência de dados suplementares pode traduzir, apenas, uma realidade parcelar necessariamente incompleta, uma vez que, apenas se sabe que em cada 100 ocorrências, 33 consistiram em ofensas à integridade física, 27 em furtos, 11 em injúrias e ameaças, 7 em situações de roubo e aproximadamente 3 em ofensas sexuais.

Quanto aos dados sobre violência nas escolas relativos ao ano letivo 2010/2011, das 3.326 situações incluídas nos dados do OSME para 2010/2011, 870 originaram participações junto da Polícia de Segurança Pública (menos 12 do que em 2009/2010) e 508 na Guarda Nacional Republicana (GNR), tendo aumentado de 270 para 274 os

números de queixas à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e permanecido estáveis os incidentes transmitidos ao Tribunal de Menores nos 108.

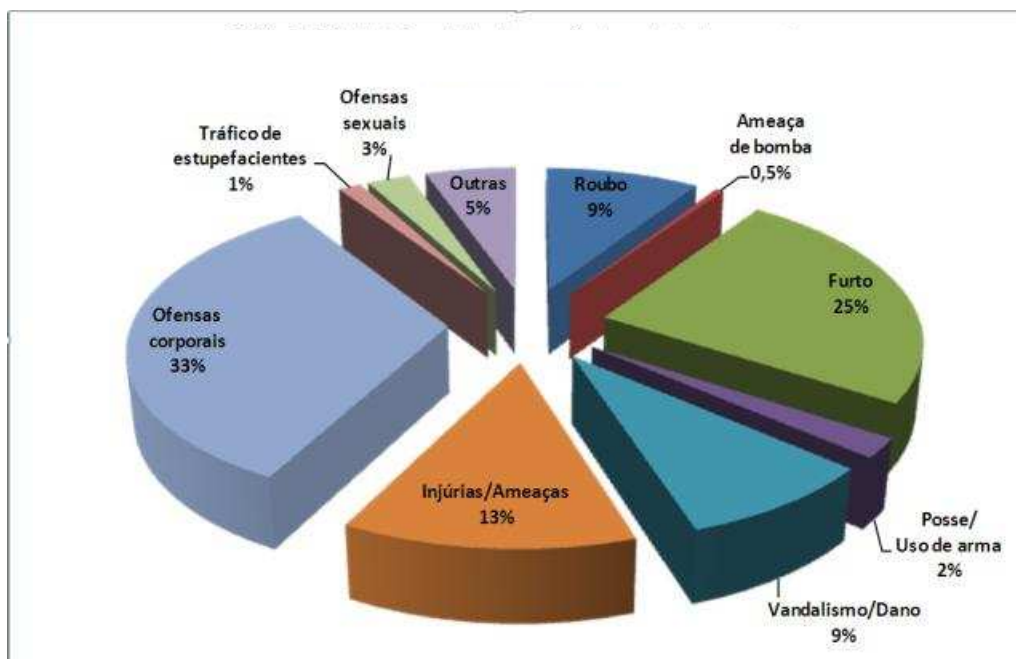
No que respeita a dados recolhidos pelo Gabinete Coordenador do Programa Escola Segura, no ano letivo de 2010/-2011 a atividade da Polícia de Segurança Pública (PSP), neste domínio abrangeu 3453 estabelecimentos de educação e ensino em Portugal (Continente e Ilhas), tendo sido garantida a segurança e realizadas ações de sensibilização e formação a 1 033 921 alunos e a 137 949 professores e pessoal não docente.”

Foram denunciadas e/ou reportadas à PSP, nos estabelecimentos de ensino e áreas envolventes, um total de 3 238 ocorrências criminais distribuídas por diferentes tipos de crime como roubo, ameaças de bomba, furto, posse e uso de armas, vandalismo e dano, injúrias e ameaças, ofensas corporais, tráfico de estupefacientes, ofensas sexuais entre outras (Gráfico n.º 3). Este valor apurado representa um decréscimo de 3,9% (-130 ilícitos) relativamente ao ano anterior onde haviam sido registados um total de 3 368 ilícitos criminais.

Do total de ocorrências registadas, 36% tiveram lugar no 3.º quadrimestre de 2010 (de Setembro a Dezembro), 38% no 1.º trimestre de 2011 e 27% no 2.º trimestre de 2010.

No conjunto dos crimes enunciados, a maior percentagem das denúncias registadas pela PSP foi relativa a ofensas corporais (33%), a furtos (25%) e a injúrias e ameaças (13%), que em conjunto representaram 71% do total de crimes ocorridos nos estabelecimentos de ensino e respetivas áreas envolventes (Gráfico n.º 1).

Gráfico n.º 1 - Distribuição Relativa das Ocorrências Criminais em Escolas
Ano Letivo 2010-11

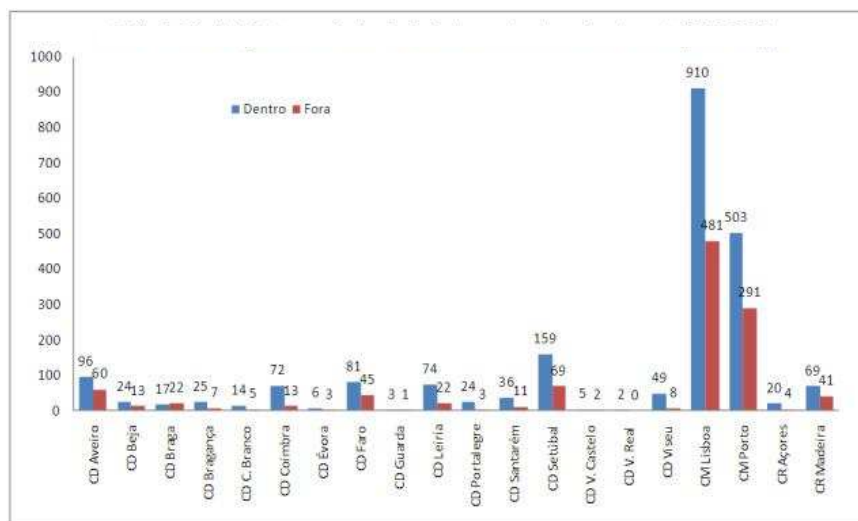


(Fonte: Divisão de Prevenção Pública e Proximidade, Direção Nacional PSP, 2011)

A distribuição das ocorrências criminais no ano letivo de 2010-2011 em território nacional (Gráfico n.º 2), revela que 67% dos casos de delinquência juvenil tiveram lugar no meio escolar (interior da escola), enquanto 33% ocorreu nas áreas envolventes (fora da escola).

A análise do gráfico abaixo que define a distribuição das ocorrências criminais no ano letivo de 2010/2011 em território nacional (Gráfico n.º 2), revela que 67% dos casos de delinquência juvenil tiveram lugar no meio escolar (interior da escola), enquanto 33% ocorreu nas áreas envolventes (fora da escola). No interior dos estabelecimentos de ensino o crime mais frequente foi o furto (22%) seguido do crime de ofensas corporais (21%). Este último foi ainda o crime mais praticado fora do recinto escolar (11%). No caso das injúrias e ameaças, normalmente associadas a processos de “bullying”, 9% das ocorrências tiveram lugar no meio escolar e 4% na área envolvente.

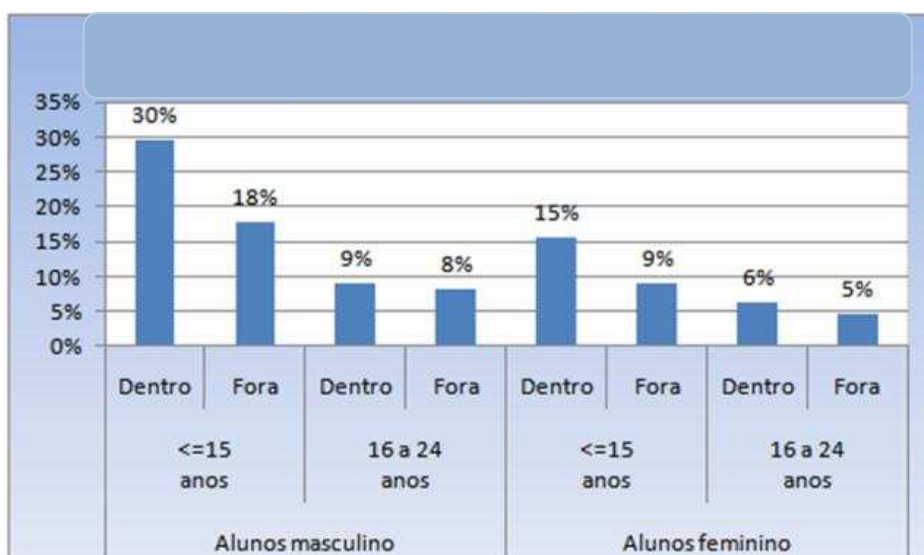
Gráfico n.º 2 - Distribuição das Ocorrências Criminais Dentro e Fora do Recinto Escolar
Ano Letivo 2010-11



(Fonte: Divisão de Prevenção Pública e Proximidade, Direção Nacional PSP, 2011)

Uma análise mais detalhada, por sexo, dos dados fornecidos pelo Programa Escola Segura, permite verificar que num universo de 2 008 vítimas registadas pela PSP naquele ano letivo (Gráfico n.º 3) foi no interior dos estabelecimentos de educação e ensino que teve lugar a maior percentagem dos casos de vitimização (61%) com prevalência sobre os alunos do sexo masculino até aos 15 anos de idade (30%).

Gráfico n.º 3 - Incidência de Insegurança nas Crianças e Jovens Dentro e Fora da Escola por Idade e Sexo - Ano Letivo 2010-11



(Fonte: Divisão de Prevenção Pública e Proximidade, Direção Nacional PSP, 2011)

Assim, no que respeita ao percurso casa-escola e escola-casa o nível de vítimas foi de 39%, incidindo uma vez mais sobre os alunos do sexo masculino até aos 15 anos (18%). À semelhança das vítimas, também os suspeitos identificados pela PSP (53%) eram essencialmente alunos do sexo masculino com idade até aos 15 anos e que frequentam estabelecimentos de ensino nas áreas de Lisboa e Porto.

Outra fonte de informações estatísticas importante em termos de violência escolar é a Polícia de Segurança Pública, mais especificamente na sua vertente denominada “Escola Segura”. Quanto à ação do programa “Escola Segura”, foram já divulgados pelos órgãos de comunicação social ²⁵ os dados relativos ao ano letivo 2011/2012. Assim, registou-se um total de 5724 ocorrências, das quais 4.191 foram de natureza criminal, o que indicia uma diminuição de 0,66%. Em termos totais, registaram-se menos 38 situações de violência (ocorrências no interior das escolas, nas imediações e no percursos casa-escola) face ao ano transato.

“Tal como no ano letivo anterior, dois terços dos acontecimentos reportados tiveram lugar dentro dos estabelecimentos de ensino, com destaque para os furtos e ofensas à integridade física.”²⁵

Contudo, no âmbito da “Escola Segura”, no ano passado as participações recebidas pela PSP e GNR aumentaram cerca de 22% comparativamente com o mesmo período do ano anterior. Como é evidente, a fragilidade, irregularidade e pouca uniformidade na recolha, tratamento, análise e divulgação dos dados recolhidos, condiciona bastante as conclusões a retirar face a este tema.

Por outro lado, a Procuradoria-Geral da República (PGR) constatou uma «clara melhoria» na prevenção e punição dos crimes de violência escolar em 2011, tendo sido abertos 107 inquéritos nos primeiros nove meses do ano passado no Distrito Judicial de Lisboa. Dados da Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa (PGDL) indicam que, em 2009, foram registados 145 casos de violência na comunidade escolar, atos que configuram um crime público, um número que subiu para 166 em 2010.

²⁵ (Estatísticas violência escolar - <http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article> - consultado em 28-03-2013)

A Procuradoria-Geral Distrital de Évora, por exemplo, registou um menor número de inquéritos em 2011 (33), relativamente a 2010 (59). Em 2009, tinham sido registados 32 inquéritos relacionados com violência escolar.

Numa resposta enviada à Lusa, a PGR considerou em entrevista dada na altura que havia *«uma clara melhoria na prevenção e punição dos crimes relacionados com a violência escolar»*, que atribui ao facto das pessoas terem perdido o receio de participar o crime. A melhoria deve-se *«essencialmente ao facto das Direções das escolas, os professores, os familiares dos alunos e os próprios terem perdido o medo de participar e passarem a comunicar a ocorrência de ilícitos»*, justifica. Por outro lado, acrescentou, *«o Ministério Público e o Ministério da Educação estão mais atentos ao fenómeno, que deixou de estar escondido dentro das paredes das escolas»*.

Assim, o Governo aprovou no início de 2009 legislação que cria o crime de violência escolar para atos de violência como maus-tratos físicos ou psíquicos, incluindo ofensas sexuais e castigos corporais. *«O novo crime de violência escolar, a instituir, abrange o fenómeno correntemente designado como bullying cujos efeitos, além dos imediatamente produzidos na integridade pessoal das vítimas, se repercutem no funcionamento das escolas e na vida diária das famílias»*, lê-se no comunicado do Conselho de Ministros. Segundo o Governo, *«além da punição inerente à prática daqueles atos, pretende-se que a criação do novo crime de violência escolar produza um efeito dissuasor, contribuindo para a manutenção da necessária estabilidade e segurança do ambiente escolar»*. *«No caso de se tratar de menores, entre 12 e 16 anos, que são inimputáveis para efeitos de lei penal, são medidas tutelares educativas. No caso de maiores, o paralelismo pode ser feito em relação aos crimes de violência doméstica e, nesse caso, vai de um a cinco anos de prisão.»*

Em termos judiciais, números das Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa, revelam que os processos de violência na comunidade escolar cresceram 54% no ano 2012, no distrito judicial de Lisboa, que contabilizou 245 inquéritos deste tipo, mais 86 que em 2011. Quanto ao Grande Porto, houve um acréscimo de 43,7%, registando 4191 crimes face ao ano anterior, segundo dados fornecidos pela Procuradoria-Geral da República. O Programa Escola Segura da PSP e o Núcleo Escola Segura (NES) da GNR registaram 419 crimes nas escolas e no exterior dos estabelecimentos de ensino no ano letivo

2011/2012., sendo as ameaças o crime mais frequente, no entanto, as agressões, injúrias, furtos ou roubos, estão também a aumentar.

De salientar que estes crimes praticados contra membros da comunidade escolar são qualificados como crimes de natureza pública, no âmbito do Código Penal, para quem praticar ofensa à integridade física contra membro da comunidade escolar ou violência psicológica para o crime de coação quando é praticado contra pessoa particularmente indefesa em razão da idade, pelo que não precisam de queixa.

Segundo a legislação atualmente em vigor, o Ministério Público abre de imediato inquérito se houver agressão a alunos, funcionários ou professores, ou ainda a pessoa deficiente ou incapaz. De fora parece ficar o caso do bullying, que não é considerado crime público, uma vez que assume a forma de uma ofensa à integridade física ou psicológica da vítima, não sendo possível de tipificar como crime público, exigindo uma prática reiterada.

- **O Observatório de Segurança na Escola e Outros Organismos**

Tendo sido utilizado como fonte dos dados atrás apresentados, surge como inevitável e necessária uma apreciação do Observatório de Segurança na Escola. Assim, importa referir que surgiu da necessidade de recolha de elementos de informação e cooperação institucional, tornando-os mais claros e operativos, de forma a possibilitar, em tempo útil, a sua utilização como instrumento de decisão política e de intervenção no quotidiano das escolas. O plano de atividades inclui a produção de um sistema de informação que permita o rápido registo das ocorrências e a respetiva intervenção, através da utilização de um formulário eletrónico de ocorrências; assim como a realização de um questionário de vitimização que possibilite avaliar a diferença entre as situações registadas, as situações contatadas (das quais muitas não são registadas) e as situações efetivamente vividas, tentando, desta forma, possuir alguma ideia acerca do desvio existente. Paralelamente, o Observatório constituiu-se como facilitador da investigação nesta área, nomeadamente através da divulgação da referida produção de informação de base.

De entre as atividades do Observatório de Segurança na Escola destacam-se:

- a) Desenvolver métodos para a monitorização e avaliação da segurança nas escolas

- b) Recolher informação e constituir uma base de dados de natureza não pessoal, que permita compreender de forma objetiva e sistemática o fenómeno da violência nas escolas;
- c) Produzir estudos que permitam dotar as entidades competentes de indicadores e de critérios adequados ao conhecimento das situações de violência e insegurança na comunidade educativa;
- d) Produzir anualmente um Relatório de Segurança na Escola;
- e) Fomentar parcerias com instituições universitárias e outras organizações governamentais, visando o desenvolvimento de conhecimento científico acerca da problemática da violência, da vitimização e das incivilidades nas escolas;
- f) Divulgar atividades, projetos e programas desenvolvidos, entre outros, pelas escolas, forças de segurança, pais e encarregados de educação, autarquias e outros elementos do processo educativo, cujo objeto se integre nas finalidades do programa. Por último, procurar-se-á garantir a integração dos resultados nas estatísticas da educação, para possibilitar uma análise integrada no quadro mais amplo das dinâmicas escolares.

Contudo, apesar das suas múltiplas valências e de se constituir como um projeto pioneiro a nível europeu, o Observatório da Segurança na Escola, e mais tarde, em Meio Escolar, enquanto unidade responsável pela recolha e o tratamento dos dados sobre a violência nas escolas através de uma plataforma eletrónica de registo de episódios de violência envolvendo alunos, está com atividade suspensa desde 31 de Dezembro de 2011, pois terminou nesta data o contrato com o Ministério da Educação e Ciência. Contudo, as escolas estão atualmente obrigadas a reportar ao MEC as ocorrências de violência ocorridas nos seus recintos.

Uma instituição que também trabalha na área da violência escolar é a **Associação de Apoio à Vítima da Violência** e que tem assumido um papel de relevo no registo de casos denunciados e no acompanhamento das vítimas, permitindo, ainda que de forma incompleta algum levantamento de dados.

Um conjunto muito significativo de dados e de intervenções tem sido realizada pelo **Programa Escola Segura**, cuja ação decorre de um protocolo celebrado em 1992 entre o Ministério da Administração Interna e o Ministério da Educação, tendo sido

selecionados, em função de estudos prévios e critérios objetivos para integrar o programa, as escolas consideradas prioritárias (mais carenciadas de meios humanos e materiais) tendo em vista melhorar as suas condições de segurança. Assim, esses estabelecimentos de ensino passaram a beneficiar de alguma presença policial em termos internos e externos ao espaço em si.

Face a análises posteriores da situação das escolas, a partir de 1996, começaram a ser fornecidos veículos automóveis às forças policiais e foram criadas equipas especializadas na PSP e GNR, tendo em vista a garantia da segurança e vigilância das áreas escolares.

“Posteriormente, o Despacho Conjunto n.º 105 - A/2005 de 2 de Fevereiro do Ministério da Administração Interna e do Ministério da Educação definiu os objetivos prioritários do Programa, os princípios estratégicos e a estrutura organizacional de coordenação do mesmo. Este Despacho foi objeto de reavaliação, tendo sido publicado o Despacho Conjunto n.º 25649/2006 de 29 Novembro, onde se estipulam os seguintes objetivos prioritários para o Programa Escola Segura:

- *Promover uma cultura de segurança nas escolas;*
- *Fomentar o civismo e a cidadania, contribuindo deste modo para a afirmação da comunidade escolar enquanto espaço privilegiado de integração e socialização;*
- *Diagnosticar, prevenir e intervir nos problemas de segurança das escolas;*
- *Determinar, prevenir e erradicar a ocorrência de comportamentos de risco e/ou de ilícitos nas escolas e nas áreas envolventes;*
- *Promover, de forma concertada com os respetivos parceiros, a realização de ações de sensibilização e de formação sobre a problemática da prevenção e da segurança em meio escolar;*
- *Recolher informações e dados estatísticos e realizar estudos que permitam dotar as entidades competentes de um conhecimento objetivo sobre a violência, os sentimentos de insegurança e a vitimização na comunidade educativa.*

Segundo a Diretiva Estratégica n.º10/2006 de 15 de Maio da PSP os elementos policiais afetos ao Programa Escola Segura passaram a organizar-se em equipas (EPES), que têm por funções:

- *Garantir a segurança, visibilidade e proteção de pessoas e bens nas áreas escolares,*
- *Promover uma boa relação e troca de informação permanente entre a Polícia e os membros da comunidade educativa;*

- *Desenvolver de forma sistemática ações de sensibilização e de formação junto da comunidade escolar numa perspectiva de prevenção de comportamentos de risco e de adoção de procedimentos de autoproteção;*
- *Esclarecer os alunos/encarregados de educação para a necessidade de apresentação formal de denúncia criminal em caso de serem vítimas de crime, bem como de comunicar imediatamente aos conselhos executivos e às entidades policiais ocorrências ou movimentações suspeitas que possam indiciar uma ação preparatória ou de execução de um ato criminoso;*
- *Sinalizar situações de jovens em risco, com comportamentos delinquentes, consumos de substâncias estupefacientes ou álcool ou prática reiterada de incivilidades ou crimes, no sentido dos mesmos serem encaminhados para as entidades competentes;*
- *Efetuar o diagnóstico da situação de segurança das imediações dos estabelecimentos de ensino na sua área de responsabilidade e informar as autoridades competentes, através da cadeia de comando, para a sua resolução;*
- *Apoiar as vítimas e proceder ao encaminhamento para as entidades competentes;*
- *Procurar a colaboração do público, indo ao seu encontro, e sob coordenação do Comando, reunir-se com os conselhos executivos, associações de pais e associações de estudantes, procurando a adesão destes para o esforço coletivo de segurança;*
- *Fornecer informações úteis aos alunos e restantes membros da comunidade educativa que permitam estabelecer relações de confiança e diálogo com os cidadãos, facilitando o estabelecimento de um clima favorável à prevenção".²⁶*

3.4. Formas de Prevenção da Violência

Atendendo às características específicas da violência escolar, qualquer forma de intervenção preventiva não pode ter como alvo apenas o aluno, mas também a sua família, a comunidade e a própria escola. É todo o processo educativo, e a educação enquanto sistema social de transmissão de modelos de conduta e de valores, que é posto em causa e que necessita de uma apreciação e adequação ou alteração, tendo transformado o indivíduo em algo que não é aceitável.

Relativamente às formas de prevenção da violência, é importante ter em atenção as experiências teóricas. No entanto, a prática de quem trabalha nesta área pode ser fulcral, percebendo ao mesmo tempo, qual a razão para a tomada de determinada atitude, sendo, por isso, um trabalho de constante reflexão. Para a psicóloga Margarida Barreiros,

“as condutas adquirem-se e extinguem-se de acordo com as consequências que decorrem das mesmas, ou seja, graças aos acordos

²⁶ In brochura de apresentação do Programa Escola Segura.

*e aos castigos, a violência aprende-se, mantém-se e extingue-se através dos mesmos mecanismos”.*²⁷

Não obstante poder ser entendida como uma leitura simplista, a estratégia do reforço positivo, pode ter uma intervenção reparadora. É importante perceber o comportamento apreendido, a agressividade como um processo de aprendizagem através da modelação. A eficácia da palavra é sempre diminuta perante a ação, sendo sempre mais fácil reproduzir um comportamento do que compreendê-lo, uma vez que a questão da relação também é importante, pois a melhor forma para chegar ao jovem é tentar compreendê-lo. Para esta autora,

”o homem aprende e adquire experiências observando e analisando as consequências do comportamento do outro. Assim, o comportamento violento aprende-se graças a um processo de modelação, imitação e observação do outro. Por fim, a pessoa que aprende pensa, espera, antecipa e imagina o que lhe sucederá se agir de acordo com o modelo.”

28

Deste modo, a forma como os indivíduos se posicionam face a sistemas de interação também é determinante no comportamento do outro, tomando consciência do seu papel naquele sistema. Deste modo, em casos de intervenção, cada indivíduo também faz parte da solução desses mesmos problemas, os modelos no fundo são modos de olhar a sociedade. É importante ter em conta alguns fatores que devem ser considerados quando se pretende intervir preventivamente nas situações de violência, nomeadamente o espaço físico onde decorre, uma vez que podem ser agentes potenciadores.

Quando se trata de violência, o contexto é sempre relevante na medida em que o ser humano é modelado pela sociedade, pela cultura que partilha, pelos níveis de rivalidade, de luta ou de confronto considerados aceitáveis, desejáveis ou inevitáveis. Consequentemente, os processos educativos continuam a formar as crianças e os adolescentes segundo este modelo; ou seja, quando se olha para a violência tendo este modelo de construção social, fica claro que tudo assenta muito nestes conceitos de rivalidade, competição, luta, etc. Apesar de todos os contextos e condicionantes, há sempre alternativas, mesmo nos jovens que tenham como modelo uma gestão de conflito

²⁷ LARCHER, Luís M. (coord) BRANCO, Paula, *A violência sobre crianças*, 2012, pp. 105, Edições Arcádia (ISBN: 978-989-28-0068-4)

²⁸ IBIDEM , pp. 106

que esteja predisposta para atos violentos, pois o comportamento aprende-se. As alternativas de comportamento devem surgir de modo não imposto, mas como uma alternativa à mudança, uma construção comunitária.

Dada a complexidade da temática, qualquer intervenção tem de ser suficientemente ampla e global, assumindo princípios da teoria geral dos sistemas, do modelo ecológico (a problemática da violência deve ser perspectivada tendo em conta um conjunto de fatores, nomeadamente as características do próprio indivíduo, o ambiente mais próximo ou distante...) Um dado a reter é o facto de muitos pais, cresceram num clima de algum autoritarismo, confundindo autoritarismo com autoridade. O autoritarismo é uma atitude prepotente e intimidatória. A autoridade é um exercício de bondade. A autoridade baseia-se invariavelmente no exemplo e é sempre resultado da sabedoria e do sentido de justiça de quem a preconiza.

Em termos preventivos, é importante destacar três estruturas de ação:

- a *prevenção primária* – educar para evitar que possa surgir o problema;
- a *prevenção secundária* – identificar o problema e os recursos a utilizar na perspetiva de evitar o problema e as suas consequências;
- a *prevenção terciária* – reconhecer a situação e partir-se para a intervenção já depois da ocorrência das situações, reduzindo as consequências, trabalhando a sua reincidência.

Se a violência se aprende, também deverá ser combatida através dos mesmos mecanismos. Face a determinado comportamento, se se pretender prevenir um novo surgimento, deve-se analisar e refletir sobre a forma de atuação mais correta, mormente através de uma intervenção reparadora, que permita, em situações semelhantes, o surgimento de um comportamento diferente.

A escola não pode tentar resolver ou prevenir as situações de violência de uma forma isolada, mas apenas num cenário de de co-responsabilidade:

“envolvendo a comunidade, os profissionais da educação e outros atores sociais, (...) para que pudessem construir “um outro olhar” sobre ela. Que não seja simplesmente da criminalização de seus agentes. Deve-se analisar a violência como algo complexo e não apenas como um ato isolado. (...) É necessário vencer os obstáculos impostos pelas diferenças de geração, articular os programas e

*políticas públicas focados para os adolescentes e jovens, com o objetivo de ouvir esses sujeitos; entender as suas angústias e transformar as suas reivindicações em demandas legítimas.”*²⁹

- **A Escola e a Comunidade no Centro da Promoção da Segurança**

A segurança nas escolas e a escolha das estratégias mais eficazes para prevenir e/ou enfrentar situações de violência exige, para além do enquadramento normativo e do apoio ao nível do sistema educativo no seu conjunto, a reflexão sobre eventuais ações a decidir e a operacionalizar pelo próprio estabelecimento de ensino em função das particularidades que o caracterizam bem como as da comunidade onde está inserido. Trata-se de situações que ocorrem em contextos escolares particulares e que necessitam de ser contextualizadas, pelo que são os elementos das próprias organizações escolares que detêm o papel principal na prevenção de episódios de violência e na ação quando tais situações se verificam. A partir de investigações já realizadas, é possível identificar um conjunto de elementos a ter em conta na análise sobre eventuais estratégias de promoção da segurança nas escolas.

Há aspetos que podem potenciar, ou até inibir, a ocorrência de situações de violência, nomeadamente a qualidade do espaço físico do estabelecimento, as modalidades de organização pedagógica e cultural das atividades e do quotidiano escolar, o conhecimento e entendimento do quadro normativo interno por parte dos vários atores educativos, a exigência e respeito pela sua implementação, assim como os sistemas e canais comunicativos internos, a rapidez da intervenção dos responsáveis da escola em situações de conflito, a mediação entre adultos em situações críticas, em espaço de aula ou no seu exterior, a existência de procedimentos de atuação definidos e assumidos entre a Direção da escola, o pessoal docente e não docente, a existência de programas de intervenção relativamente aos alunos agressores e às vítimas, a existência (ou não) de parcerias educativas com outras instituições da comunidade, entre outros.

Existem também indícios, provenientes de diversas investigações, que revelam que são sobretudo os rapazes que mais se envolvem em situações de violência, quer enquanto

²⁹ ROBISON, Savio R., *Escola e violência - um desafio para os educadores*, in www.forumseguranca.org.br, 2010 - 11-02-2013

agressores quer enquanto vítimas, no entanto, esta situação apresenta já valores claros de uma inversão tendencial. Acresce ainda que parece existir uma correlação positiva entre o aumento do número de anos escolares em atraso, o insucesso e as dificuldades de integração e o subsequente envolvimento em situações de agressão.

Assim, pode-se inferir que a ocorrência (ou não) de episódios de violência não pode ser atribuída de forma redutora e exclusiva às condições externas à escola, nomeadamente ao ambiente social mais ou menos favorecido, ao contexto familiar mais ou menos estruturado ou funcional dos alunos, ao maior ou menor apoio comunitário. Uma das confusões mais frequentes sobre este assunto consiste em justificar a realidade de uma dada escola relativamente à violência aí praticada apenas com o ambiente socioeconómico que a envolve. Deste modo, podemos encontrar escolas em áreas social e economicamente desfavorecidas onde não se registam situações de violência muito significativas, em termos quantitativos e qualitativos, e escolas em áreas favorecidas do ponto de vista social e económico nas quais se registam episódios de violência com alguma gravidade.

A compreensão destes fenómenos implica, pois, considerar de uma forma articulada e sistémica as condições externas e internas à escola que a definem enquanto comunidade específica. Assim, a promoção da segurança na escola não pode ser conseguida sem ter em conta os vários intervenientes e os múltiplos contextos de surgimento do fenómeno, ou seja, sem se atender ao sistema complexo de fatores de análise e de inter-relações de base a fim de intervir sobre as situações de violência de forma contextualizada. A maioria das pesquisas sublinha a importância de estruturar redes locais de apoio a uma intervenção articulada entre os vários atores educativos, assim como garantir uma gestão integrada dos recursos para promover a segurança nas comunidades escolares. É no cruzamento das perspetivas e posicionamentos de professores e alunos, mas também dos restantes atores educativos, parceiros da cena educativa, que se torna possível a compreensão e análise mais aprofundada sobre os fenómenos da violência assim como sobre as estratégias a implementar em termos de prevenção ou de intervenção.

Deste modo, vários exemplos de intervenção praticada em escolas mostram que a organização escolar está atenta e que face a esta intervenção tem conseguido debelar significativamente o fenómeno. A escola pode e deve intervir, nomeadamente na organização de ambientes tranquilos e seguros, de modo a evitar questões de violência,

pois muitas das escolas, pela construção que têm, são mais propícias a questões de violência. Porém, as escolas, perante episódios de violência, nem sempre se preocupam em chamar os atores, em conversar com eles sobre as razões do seu comportamento e em explicar que aquele tipo de atitude tem implicações negativas. Atendendo ao desafio que é intervir no contexto escolar, e reconhecendo os estudos que existem nesta matéria, o testemunho vivo de cada profissional pode ajudar a enriquecer a experiência e a construir mecanismos inovadores de dissuasão ou controlo.

Em termos pedagógicos e didáticos, há também um conjunto muito diversificado de estratégias destinadas a diminuir a incidência da violência. Assim, se a aprendizagem na escola for uma aprendizagem motivadora, promovendo a tentativa, a exploração e a experimentação poderá ser mais uma ferramenta na forma de estimular o conhecimento.

Segundo muitos autores, o brincar e o jogar funcionam juntos; brincar é uma atividade que não sendo estruturada, está associada a movimentos espontâneos da criança, podendo esta decidir por si o que pode fazer, seguindo a sua imaginação, o simbólico, o faz-de-conta. Por outro lado a brincadeira tem um fim, o prazer, é o aspeto lúdico. Este está presente tanto no jogo como no brincar. Pode-se dizer também que o brincar e o jogar permitem criar valores de sociabilidade, de respeito pelos outros, de cooperação, trata-se de uma apropriação do mundo, ser capaz de visualizar situações reais, representando-as mentalmente, recriando-as e vivenciando-as. De salientar um outro facto, que diz respeito à cooperação: cooperar com os outros nem sempre é fácil. A aprendizagem vai sempre envolver a apropriação de símbolos e a criança ao apropriar-se desses símbolos interage com a realidade. Também o papel do adulto é fundamental, na medida que este tem a função de estimular, ser ativo e interativo, reforçando os laços afetivos. De salientar o direito fundamental e essencial na vida das crianças, o direito de brincar, que faz parte da sua condição de ser criança.

4. O Contexto Legislativo – os Vários Suportes

4.1. A Lei de Bases do Sistema Educativo

Neste documento estruturante do sistema educativo português são marcantes as referências à necessidade de se garantir, simultaneamente, um bom clima formativo e formar civicamente os jovens cidadãos. Assim, na definição de sistema educativo considera-se

"o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade". (Artigo 1º)

Deste modo, confirma-se o papel do Estado enquanto garante da segurança dos cidadãos, através do papel formativo das instituições escolares, pois *é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.* (Artigo 2º)

Ao responsabilizar, de um modo genérico, o Estado pela formação e implementação de valores democráticos nos jovens em formação, este normativo implica diretamente a instituição escolar no não cumprimento deste dever específico ao permitir a existência de qualquer tipo de violência no seu seio. Por outro lado, sujeita a escola a uma outra violação face à indevida formação ministrada em termos de concretização das mais elementares normas de relacionamento cívico e democrático, nomeadamente no que se refere à igualdade de oportunidades, de tratamento e de sucesso.

4.2. A Autonomia da Escola – o Quadro Normativo Interno

Em termos políticos e legislativos, a violência escolar, enquanto problema concreto que aflige uma comunidade, surge enquadrada nos diferentes documentos de suporte da autonomia da escola, nomeadamente no Projeto Educativo e no Regulamento Interno da escola.

Assim, o **Projeto Educativo** da Escola ou Agrupamento surge definido como a vertente prática da autonomia, pois esta “concretiza-se na elaboração de um projeto próprio, constituído e executado de forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e da adequação a solicitações e apoio da comunidade em que se insere” (Decreto-lei n.º 43/89, de 3/12). O Projeto Educativo tenta agregar os diferentes parceiros educativos na tentativa de resolução de problemas que afetam a escola, pois “assenta num modelo de democracia participativa com relevo para o papel de intervenção da sociedade civil”³⁰

Neste contexto, e no âmbito da sua autonomia e do Projeto Educativo que construíram, as escolas e as suas comunidades têm possibilidade de definir um quadro regulador das práticas sociais, inscrito num documento próprio – o **Regulamento Interno** – que define todas as regras de funcionamento da escola, nomeadamente “as estruturas organizativas, os processos organizacionais que se consideram mais adequados à prossecução da política educativa da escola”³¹. Constitui-se como um instrumento fundamental para a estruturação do regime autonómico da escola, definindo direitos e deveres dos diferentes atores, consubstanciando as margens de autonomia assumidas pela comunidade que serve e delimitando as suas linhas de ação.

Ambos os documentos espelham o conceito de autoridade institucional e tentam controlar os índices de violência escolar que afetam a sua comunidade, definindo os contornos precisos de atuação. O funcionamento da própria instituição escolar produz, contudo, no seu cerne uma determinada quantidade de violência resultante da prática da autoridade concedida aos seus atores, das relações que estabelecem entre si, do tipo de atividade que exercem e que é estruturante da própria escola. Consequentemente, cada escola, no âmbito do seu quadro normativo interno tenta, por sua vez, controlar e manter dentro dos limites aceitáveis um valor de violência ajustado ao seu contexto social.

O aumento da violência escolar deve-se também, em parte, a problemas de afirmação e de autoridade dos professores, decorrentes de um conjunto de fatores sociais e políticos que modificaram os esquemas de hierarquia e autoridade e que minaram nas últimas

³⁰ COSTA, Jorge. (1991). *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projeto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora, Disponível na Internet: «URL»: <http://www.ipv.pt>

³¹ BAIXINHO, António F., 2008, in F. Diogo (Org.) & M. Sarmento, *Regulamento Interno e construção da autonomia das escolas*, Edições ASA, Lisboa (1998). Disponível na Internet: «URL»: <https://www.google.pt>.

décadas a imagem social deste grupo profissional. Acresce a este aspeto, o facto de as escolas do mundo ocidental serem o veículo dominante de transmissão de valores tradicionais e formais da sociedade. É, sobretudo, nas escolas que se faz a transmissão de conhecimentos e de aprendizagens que ligam o presente ao passado, entrando os jovens, pela primeira vez em contacto com a autoridade formal e hierárquica de alguém.

Em muitas escolas, no âmbito dos seus projetos educativos, surgem intervenções no terreno que visam minimizar as ocorrências de violência, ou seja, a organização da escola está atenta, as escolas atuam, tentando diminuir os comportamentos violentos, existindo trabalho de intervenção, localizando e controlando as áreas de conflitualidade. Frequentemente, intervêm na organização de ambientes tranquilos e seguros, de modo a evitar questões de violência.

A educação deve partir do que é problemático, da experiência dos alunos e num ambiente de comunidade, desenvolver a capacidade crítica dos jovens, a investigação rigorosa, crítica e cuidadosa. No fundo, é partir das experiências reais das crianças e dos jovens, dando-lhes alguém com quem partilhar as suas práticas e que pode ajudar a interpretá-las, a ler das coisas, a aprender a estar atento à realidade.

Em termos externos, a escola enquanto local de confronto e de oposição de poderes, define a sua atuação em termos de controlo da violência recorrendo a uma estrutura legislativa específica que tem no seu cerne um conjunto de diplomas legais que enquadram o regime sancionatório assumido nacionalmente.

4.3. O Estatuto das Associações de Pais e as Famílias

Sendo as famílias o parceiro privilegiado das escolas em termos de participação comunitária, é forçoso que a sua ação seja definida por um estatuto próprio que assegure a sua intervenção individual, mas também a sua integração em associações de defesa e promoção dos interesses dos pais e encarregados de educação no que se refere à formação dos seus filhos ou educandos, desde o nível pré-escolar até aos ensinos básico ou secundário, em instituições de ensino público, particular ou cooperativo.

Os pais e encarregados de educação têm, assim, o direito de constituir livremente associações de pais ou de se integrarem em associações já constituídas, bem como de eleger e de ser eleito para qualquer cargo dos órgãos sociais.

Em termos legislativos, os direitos e deveres dos Pais e Encarregados de Educação e das respetivas associações, na perspetiva do seu relacionamento com a escola e com a comunidade educativa, são regulamentados pelos Decreto-Lei n.º 372/1990, de 27 de Novembro (alterado pelo Decreto-Lei n.º 80/1999, de 16 de Março, e pela Lei n.º 29/2006, de 4 de Julho), pelo Código Civil e pela Lei n.º 40/2007, de 24 de Agosto e Portaria n.º 1441/2007, de 7 de Novembro – que aprova o regime especial de constituição imediata de associações e atualiza o regime geral de constituição previsto no Código Civil. Estes dois últimos diplomas permitem a constituição de associações de um modo mais imediato, aligeirando procedimentos.

De acordo com a lei, ficam igualmente estabelecidos os

“direitos e deveres dos pais e encarregados de educação enquanto membros dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino... e respetivas estruturas de orientação educativa.” (Decreto-Lei n.º 372/90 – Artigo 1º)

Entre outros, constituem direitos das associações de pais, para além da possibilidade de se agruparem ou filiarem em órgãos de dimensões e implantação mais ampla como uniões, federações, confederações...

- *"Pronunciarem-se sobre a definição da política educativa;*
- *Participar, nos termos da lei, na administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino".* (Artigo 9º)

Detêm, ainda, *“a faculdade de estar representadas nos conselhos consultivos a nível regional ou nacional com atribuições nos domínios da definição e do planeamento do sistema educativo e da articulação com outras políticas sociais”*. (Artigo 10º). Acrescente-se que, através das

“respetivas confederações, são consultadas no processo de elaboração de legislação sobre educação e ensino”. (Artigo 11º)

Pelo exposto é possível apreciar a importância que a legislação confere a este parceiro educativo e a relevância que pode e deve assumir na prevenção e combate à **violência em meio escolar**.

- **A Responsabilidade Real e Difusa das Famílias**

É assumido que a família constitui o núcleo elementar de toda a organização social. Rigorosamente, porém, a família não constitui tanto uma forma elementar de sociedade, mas sim a forma elementar de articulação do indivíduo na sociedade. A família é encarada sobretudo numa perspectiva funcional e, dentro desta, dando-se especial relevo ao papel que tem na “socialização primária”.

A família é a primeira experiência de comunicação, o primeiro veículo de uma cultura social que se enriquecerá depois, à custa de outras realidades como a escola, a convivência extrafamiliar, a comunicação social, etc. A socialização primária passa logo desde muito cedo pela experiência de uma tensão entre o que é “pessoal” e o que é “comunitário”. Entre a necessidade de cada um ser ele próprio, realizando-se individualmente, e a percepção de que a convivência exige divisões de tarefas ou desempenho de papéis diferentes, ao serviço da subsistência e funcionamento do coletivo.

Esta tensão é uma pressão que vai ter de ser permanentemente atualizada e resolvida com a integração do indivíduo na sociedade alargada. No fundo, é a questão da cidadania que se coloca à criança, logo nos primeiros anos de vida. A socialização primária é possível fora da família, nomeadamente através da escola (pré-escolar e primeiro ciclo) se bem que, por regra, apresente vantagens na família. A família é o principal fator de estabilidade e continuidade do papel do indivíduo, com repercussão na estabilidade da própria comunidade e da sociedade. Importante é também o papel da família ao nível da solidariedade. Os membros da família sentem ter mais coisas em comum, entre si, do que com os outros. Partilham de um clima emocional e sentimental que cimenta tal ligação, de tal modo que a solidariedade surge como espontânea e natural. A solidariedade baseia-se no socorro e entreaajuda mútuos, na partilha de responsabilidades, no contributo para os encargos do agregado, etc.

Assim, é por demais evidente o papel da família na formação das crianças e dos jovens, tal como a sua responsabilidade no desempenho destes atores fora da cena familiar, nomeadamente em contexto escolar. Essa responsabilidade é atribuída à família pelas regras da própria sociedade a que pertence, traduzidas de forma mais ou menos explícita em letra de lei (normativos, estatutos, regimentos, cartas de direitos e deveres...), ou em procedimentos costumeiros inspirados em práticas sociais definidas, defendidas e

sancionadas socialmente. Por outro lado, essa responsabilidade advém e é reforçada pelas dinâmicas culturais assumidas na sua comunidade de origem.

No entanto, todo o processo educativo familiar é informal, carregado de uma forte dose de livre arbítrio, de transmissão oral de experiências, de um ensinar mais pelo exemplo e pelas ações do que pelas palavras, forjado numa sensibilidade e intuição natural adquirida e refinada por cada um, no seio comunitário. No fundo, e concordando com o antigo ditado índio, *para se educar uma criança é preciso toda uma aldeia*.

Mas a referida responsabilidade de educar, acarreta a consequente transmissão de valores e de princípios basilares à sociedade, de uma forma socialmente correta e eficaz, transitando de indivíduo para indivíduo, de geração para geração, não de forma inalterável, mas minimamente modificada pela inevitável margem de evolução permitida, garantindo a perpetuação e a adequação daquela comunidade à modernidade.

A carga normativa traduz-se numa responsabilidade real, mas contudo difusa, no sentido literal do termo, enquanto dever concreto informal, *espalhado* por diversos atores, espaços e momentos. No mesmo sentido, em termos jurídicos, considera-se um direito difuso, aquele em que há indeterminação dos sujeitos, uma vez que transcende o indivíduo e é assumido por todos, tal como a educação de uma criança. Apesar das crescentes e recentes tentativas de regulamentação e normalização dos deveres das famílias e mais especificamente dos pais e encarregados de educação (claramente visível no definido no novo estatuto do aluno e ética escolar), é notória uma certa diluição das responsabilidades escolares, uma falta de assunção dos vários papéis e funções exigidos por lei, passível de ser considerada como uma desresponsabilização. Assim, apesar de real e amplamente regulamentada, a responsabilidade das famílias não é efetiva e não se traduz, de uma forma geral, em atos de responsabilização pelo desempenho escolar dos seus educandos, nem numa participação concreta e significativa na existência das escolas.

A ocorrência dos termos **responsabilidade** e **responsabilização** nos diversos normativos de referência relativamente à violência e nos discursos dos vários atores não surge de forma displicente, antes resulta de uma intencionalidade subjacente. Assim, o primeiro termo remete para um conceito de dever, de obrigação, de cariz social ou cultural e que condiciona a liberdade, a autonomia e o livre arbítrio de cada um, de uma forma difusa. A responsabilidade social remete sempre para um cumprimento de obrigações para com

a sociedade e para com a comunidade em que o indivíduo se insere, em termos mais específicos. Já o conceito de responsabilização tem uma dimensão mais profunda, provocando um envolvimento ativo dos intervenientes, assim como uma implicação consequente face aos atos assumidos, praticados ou negligenciados. Deste modo, em termos da participação das famílias nos contextos educativos, a responsabilidade é facilmente atribuída e assumida, sendo de mais difícil assunção e implementação a sua responsabilização.

No entanto, o conceito de responsabilização é fulcral no processo educativo, na mudança e progresso do sistema, ao promover uma melhoria na aprendizagem e um incremento nos resultados positivos do combate à indisciplina e à violência em meio escolar. Subjacente a esta necessidade social de maior envolvimento responsável de todos os atores, têm vindo a ser criadas um conjunto de condições legais e regulamentares alegadamente motivadoras de novas posturas: divulgação pública dos rankings de sucesso nas avaliações externas dos alunos (notas dos exames), a fim de exercer alguma pressão sobre as escolas para a melhoria dos seus níveis de sucesso e da qualidade desse mesmo sucesso; estabelecimento de metas educacionais, enquanto diretrizes precisas face a perfis de aprendizagem uniformes em termos nacionais para fidelizar os dados e uniformizar as análises; estabelecimento de estruturas compensatórias para os diferentes intervenientes (avaliação para os professores, bónus e quadros de mérito para os alunos...); implementação de testes intermédios e exames finais, enquanto monitorizações externas dos alunos e dos professores; assunção de formas de avaliação interna e externa das escolas em que os níveis de sucesso alcançados podem determinar regalias em termos orçamentais, recursos humanos...; definição de um conjunto de alterações legislativas que responsabilizam efetivamente as famílias no caso de absentismo, abandono e indisciplina escolares (Estatuto dos Alunos) ...

Sucintamente, convém salientar que a família ocorre na vida do indivíduo de uma forma natural, não por direito de escolha ou vontade expressa, o que se traduz na prática num conjunto de atos de liberdade pessoal, que definem e determinam o seu percurso de vida que não acarretam, imediatamente uma responsabilização legal face às opções tomadas, mas apenas uma responsabilidade socialmente imposta, não sancionada e nem sempre bem garantida.

4.4.O Estatuto da Carreira Docente

O Estatuto da Carreira Docente expresso pelo Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro, cuja epígrafe se define pelo Estatuto da Carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, aplica-se aos docentes, qualquer que seja o nível, ciclo de ensino, grupo de recrutamento ou área de formação, que exerçam funções nas diversas modalidades do sistema de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do Ministério da Educação e Ciência.

Tal Estatuto é ainda aplicável, *com as necessárias adaptações, aos docentes em exercício efetivo de funções em estabelecimentos ou instituições de ensino dependentes ou sob tutela de outros ministérios* (Artigo 1º). A atividade do pessoal docente desenvolve-se de acordo com “*os princípios fundamentais consagrados na Constituição da República Portuguesa e no quadro dos princípios gerais e específicos constantes dos artigos 2º e 3º da Lei de Bases do Sistema Educativo*”. (Artigo 3º).

No capítulo dos direitos e deveres, encontramos o artigo 4º, nos termos do qual “*são garantidos ao pessoal docente os direitos estabelecidos para os funcionários e agentes do Estado em geral, bem como os direitos profissionais decorrentes do presente Estatuto*”. Assim, são considerados como “*direitos profissionais específicos do pessoal docente*”:

- a) Direito de participação no processo educativo;*
- b) Direito à formação e informação para o exercício da função educativa;*
- c) Direito ao apoio técnico, material e documental;*
- d) Direito à segurança na atividade profissional;*
- e) Direito à consideração e ao reconhecimento da sua autoridade pelos alunos, suas famílias e demais membros da comunidade educativa;*
- f) Direito à colaboração das famílias e da comunidade educativa no processo de educação dos alunos.*
- g) Direito à negociação coletiva nos termos legalmente estabelecidos.”*

Encontram-se os deveres explanados no artigo 10º e seguintes, sendo que o pessoal docente está obrigado, ainda, ao cumprimento dos deveres estabelecidos para os funcionários e agentes da Administração Pública em geral. Assim, em termos genéricos, o pessoal docente está ainda obrigado a:

- a) Orientar o exercício das suas funções pelos princípios do rigor, da isenção, da justiça e da equidade;*
- b) Orientar o exercício das suas funções por critérios de qualidade, procurando o seu permanente aperfeiçoamento e tendo como objetivo a excelência;*
- c) Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente;*
- d) Atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho;*
- e) Participar de forma empenhada nas várias modalidades de formação que frequente, designadamente nas promovidas pela Administração, e usar as competências adquiridas na sua prática profissional;*
- f) Zelar pela qualidade e pelo enriquecimento dos recursos didático utilizados, numa perspectiva de abertura à inovação;*
- g) Desenvolver a reflexão sobre a sua prática pedagógica, proceder à auto-avaliação e participar nas atividades de avaliação da escola;*
- h) Conhecer, respeitar e cumprir as disposições normativas sobre educação, cooperando com a administração educativa na prossecução dos objetivos decorrentes da política educativa, no interesse dos alunos e da sociedade.”*

4.5. O Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior

Em termos externos, a escola enquanto local de confronto e de oposição de poderes, define a sua atuação em termos de controlo da violência recorrendo a uma estrutura legislativa específica que tem no seu cerne um conjunto de diplomas legais que enquadram o regime sancionatório assumido nacionalmente. Trata-se do Estatuto do Aluno e Ética Escolar, regulamentado pela Lei 51/2012 de 05 de setembro, subsidiariamente complementada pelo despacho nº 30265/2008, que veio alterar profundamente a Lei 30/2002, de 30 de novembro, onde se definiam de uma maneira genérica os direitos e deveres do aluno nos ensinos básico e secundários, dando mais incidência à responsabilidade civil e criminal, ampliando os deveres dos alunos e encarregados de educação, adensando

*"o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, assim como todo o regime disciplinar."*³²

Este novo diploma vem consignar o desenvolvimento das normas da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei nº 46/86, de 14 de outubro. O novo estatuto prossegue os princípios gerais e organizativos do Sistema Educativo Português, acrescentando aos objetivos o mérito, a responsabilidade e a disciplina. Assim, no diploma anterior, de uma forma clara mas sintética já era pressuposta a responsabilidade de todos os membros da comunidade educativa pela salvaguarda efetiva do direito à educação e à igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares, pela prossecução integral dos objetivos dos referidos projetos educativos, incluindo os de integração sociocultural, e pelo desenvolvimento de uma cultura de cidadania, capaz de fomentar os valores da pessoa humana, da democracia e do exercício responsável da liberdade individual. No entanto, este normativo pecava pela indefinição de instrumentos e contextos precisos de atuação.

Logo, a legislação atual vem reforçar a necessidade de controlar a indisciplina e a violência em meio escolar, intensificando o papel dos pais e encarregados de educação, ao assumir-se como um

*"estatuto de ética escolar que estabelece os direitos e os deveres do aluno e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação"*³³.

Este diploma legal institui-se, assim, como um **Estatuto do Aluno e Ética Escolar**, tendo como **objetivo**,

"promover e incentivar em especial o mérito, a assiduidade, a responsabilidade, a disciplina, a integração dos alunos na comunidade educativa na escola, a sua formação cívica, o cumprimento da escolaridade obrigatória, o sucesso escolar e educativo e a efetiva aquisição de conhecimentos e capacidades". (Artigo 2º).

No capítulo III, relativamente aos **direitos e deveres** do aluno, são tidos em conta

³² Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro (Preâmbulo)

³³ IBIDEM

"os valores nacionais e a cultura de cidadania, capaz de fomentar os valores da dignidade da pessoa humana, da democracia, do exercício responsável, da liberdade individual e da identidade nacional" (Artigo 12º)

Deste modo, o aluno passa a ter :

"o direito e o dever de conhecer e respeitar ativamente os valores e os princípios fundamentais inscritos na Constituição da República Portuguesa, a Bandeira e o Hino, enquanto símbolos nacionais, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Convenção Europeia dos Direitos do Homem e a Convenção sobre os Direitos da Criança, enquanto matrizes de valores e princípios de afirmação da humanidade". (artigo 12º)

Assim, no que concerne aos direitos dos alunos, é reforçado o combate à discriminação, nas suas diversas formas: origem étnica, saúde, sexo, orientação sexual, idade, identidade de género, condição económica, cultural ou social ou convicções políticas, ideológicas, filosóficas ou religiosas. No entanto, é também valorizado o reconhecimento do mérito académico, pois, onde antes se referia o direito a “usufruir de prémios que distingam o mérito”, passou a referir-se: *“Prémios ou apoios complementares que reconheçam e distingam o mérito.”*

Em **matéria disciplinar** este diploma assume o seu poder jurídico, definindo ao longo de todo um capítulo (Capítulo IV), os conceitos de qualificação da infração (Artigo 22º), a violação pelo aluno de algum dos deveres previstos no Artigo 10º ou no Regulamento Interno da Escola, de forma reiterada e/ou em termos que se revelem perturbadores do funcionamento normal das atividades da escola, ou das relações no âmbito da comunidade educativa, constitui infração disciplinar passível da aplicação de medida corretiva ou medida disciplinar sancionatória, previstas respetivamente nos Artigos 26º, 27º e Artigos 28º a 33º:

“violação pelo aluno de algum dos deveres previstos no artigo 15º ou no regulamento interno da escola, em termos que se revelem perturbadores do funcionamento normal das atividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa, constitui infração disciplinar, a qual pode levar, mediante processo disciplinar, à aplicação de medida disciplinar” (Artigo 25º)

É também salvaguardada de forma genérica e algo vaga a segurança na escola, no que se refere a formas de violência e coação (bullying) lembrando-se que os alunos gozam da

“proteção consagrada na lei penal para os membros da comunidade escolar”. As consequências dos comportamentos incorretos surgem igualmente agravadas no novo estatuto, sendo a violência, física ou verbal, é claramente interdita. O uso de meios tecnológicos, como telemóveis ou outros equipamentos, em ambiente de sala só é aceite se expressamente previsto e autorizado pelo professor.

Subsidiariamente, a seu tempo e dependendo das necessidades contextuais e da pressão social, a tutela define, ainda, um conjunto de diplomas para minorar as situações de indisciplina e violência escolares, destinados na sua maioria a criminalizar a violência, criando o crime de violência escolar, que inclui "intimidações, agressões, assédios de natureza física ou psicológica e atos de violência contra alunos e membros da comunidade escolar".

É de carácter obrigatório a participação imediata ao diretor do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, por parte do

"professor ou membro do pessoal não docente que presencie ou tenha conhecimento de comportamentos suscetíveis de constituir infração disciplinar" (Artigo 23º)

Assim como também, mantém o mesmo carácter obrigatório, a comunicação imediata pelo aluno,

"ao professor titular de turma, ao diretor de turma ou equivalente, o qual, no caso de os considerar graves ou muito graves, os participa, no prazo de um dia útil, ao diretor do agrupamento de escolas ou escola não agrupada." (Artigo 23º)

Todo o processo de atribuição e efetivação de penas como a suspensão podem ser decretadas preventivamente e os processos disciplinares são agilizados. O aluno pode ainda ver suspensos alguns direitos, como acesso aos apoios da ação escolar e à participação em várias atividades. Já os planos de recuperação (em caso de excesso de faltas) são substituídos por medidas de recuperação e de integração.

Todas as medidas disciplinares corretivas e sancionatórias prosseguem finalidades pedagógicas, preventivas, dissuasoras e de integração, visando, de forma sustentada, o incumprimento dos deveres do aluno, o respeito pela autoridade dos professores no exercício da sua atividade profissional e dos demais funcionários, bem como a segurança

de toda a comunidade educativa. Na determinação das medidas disciplinares corretivas ou sancionatórias a aplicar deve ter-se em consideração a gravidade do incumprimento do dever, as circunstâncias atenuantes e agravantes apuradas em que esse incumprimento se verificou, o grau de culpa do aluno, a sua maturidade e demais condições pessoais, familiares e sociais (Artigo 25º).

As medidas definidas como corretivas e disciplinares sancionatórias visam ainda garantir o normal prosseguimento das atividades da escola, a correção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, no seu sentido de responsabilidade e da sua aprendizagem. Estas medidas devem ser aplicadas em coerência com as necessidades educativas do aluno e com os objetivos da sua educação e formação, no âmbito do desenvolvimento do plano de trabalho da turma e do projeto educativa da escola, nos termos do respetivo regulamento interno (Artigo 24º).

De uma forma clara mas direta e abrangente, este novo diploma no artigo 38º e seguintes, alarga a alegada responsabilidade pressuposta, para responsabilidade civil e criminal, sempre que haja lugar, na aplicação de medidas corretivas ou medidas disciplinares sancionatórias, não isentando o aluno da respetiva responsabilidade. Aponta para uma comunicação ao Ministério Público sempre que o comportamento do aluno com mais de doze anos e menos de dezasseis anos possa constituir facto qualificado como crime. Quando o aluno tiver menos de doze anos a comunicação deverá ser dirigida *"à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens ou, na falta deste, ao Ministério Público"*.

O início do procedimento criminal pelos factos que estiverem aptos a constituir crime e que sejam suscetíveis de desencadear medida disciplinar sancionatória depende apenas de queixa ou de participação pela direção da escola, devendo o seu exercício fundamentar-se em razões que ponderem, em concreto, o interesse da comunidade educativa no desenvolvimento do procedimento criminal perante os interesses relativos à formação do aluno em questão.

Também no Artigo 40º, com a epígrafe *"Responsabilidade dos alunos"*, é acentuada a efetiva responsabilidade *"pelo exercício dos direitos e pelo cumprimento dos deveres que lhe são outorgados pelo presente Estatuto, pelo regulamento interno da escola"*

(ponto 1) *"pelo património da mesma, pelos demais alunos, funcionários e, em especial, professores."* (ponto 2) Aqui o professor surge com papel mais atuante e decisório, nomeadamente no Artigo 42º, afirmando, quanto à autoridade do professor que a "lei protege a autoridade dos professores nos domínios pedagógico, científico, organizacional, disciplinar e de formação cívica." (ponto 1) Esta autoridade "exerce-se dentro e fora da sala de aula, no âmbito das instalações escolares ou fora delas, no exercício das suas funções." (ponto 2)

"Os professores gozam de especial proteção da lei penal relativamente aos crimes cometidos contra a sua pessoa ou o seu património, no exercício das suas funções ou por causa delas, sendo a pena aplicável ao crime respetivo agravada em um terço nos seus limites mínimo e máximo." (Ponto 4)

Como acréscimo de responsabilidade, resulta também a alteração da epígrafe do Artigo 6º “Papel especial dos pais e encarregados de educação”, para no novo Diploma, no Artigo 43º, surgir como “*Responsabilidade dos pais ou encarregados de educação*”.

Foi também alterada a redação da alínea f), que pedia uma mera contribuição dos pais e encarregados de educação para a preservação da disciplina. Este novo estatuto vem exigir,

"Reconhecer e respeitar a autoridade dos professores no exercício da sua profissão e incutir nos seus filhos ou educandos o dever de respeito para com os professores, o pessoal não docente e os colegas da escola"

Foram ainda acrescentadas algumas alíneas, nomeadamente a alínea l), onde afirma que o aluno deve indemnizar a escola relativamente a danos patrimoniais causados pelo seu educando.

Os pais também veem a sua responsabilização aumentada, podendo ser multados (e denunciados às comissões de proteção de jovens) se, por exemplo, revelarem comprovada negligência na relação com a escola. Ainda no seu nº 3,

"Os pais ou encarregados de educação são responsáveis pelos deveres dos seus filhos e educandos, em especial, quanto à assiduidade, pontualidade e disciplina."

Atendendo ao Artigo 9º do antigo diploma, na epígrafe “violência escolar”, verificamos a apologia do dever por parte de todos os que integram a vida da escola, das regras de convivência que assegurem o cumprimento dos objetivos do Projeto Educativo, a harmonia de relações e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos alunos e a preservação e segurança destes. Verifica-se assim na passagem para o novo diploma, uma conceção diferente para atingir o objetivo proposto, uma mudança profunda nesse caminho, exigindo um cumprimento mais rápido e reto, sujeito a coimas, pelo exercício efetivo dos deveres, em especial por parte dos pais ou encarregados de educação ou pelos alunos, quando responsáveis por si.

É o caso dos novos artigos que surgem, nomeadamente o Artigo 44º, cuja epígrafe “*incumprimento dos deveres por parte dos pais ou encarregados de educação*”. Neste artigo, é tido como desrespeito:

- a) *"O incumprimento dos deveres de matrícula, frequência, assiduidade e pontualidade pelos filhos e ou educandos, bem como a ausência de justificação para tal incumprimento",*
- b) *A não comparência na escola sempre que os seus filhos e ou educandos atinjam metade do limite de faltas injustificadas,*
- c) *A não realização, pelos seus filhos e ou educandos, das medidas de recuperação definidas pela escola nos termos do presente Estatuto, das atividades de integração na escola e na comunidade decorrentes da aplicação de medidas disciplinares corretivas e ou sancionatórias, bem como a não comparência destes em consultas ou terapias prescritas por técnicos especializados."*

É tido em conta, no artigo 44º, o incumprimento reiterado, por parte dos pais ou encarregados de educação. Como reforço, o incumprimento consciente e reiterado pelos pais ou encarregados de educação de alunos menores de idade dos deveres estabelecidos, *"pode ainda determinar por decisão da comissão de proteção de crianças e jovens ou do Ministério Público, na sequência da análise efetuada (...) a frequência em sessões de capacitação parental, a promover pela equipa multidisciplinar do agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas, sempre que possível com a participação"* e colaboração de juízes e magistrados do Ministério Público, dos tribunais de família e menores, membros ou representantes da comissão nacional de proteção de crianças e jovens em risco ou das comissões de proteção de crianças e jovens.

Como novo, surge também o Artigo 45º, impondo e mostrando determinação como nunca dantes se verificou, um artigo dedicado à responsabilidade contraordenacional, o que, na prática, equivale ao sancionamento na situação de incumprimento consciente e reiterado por parte dos pais ou encarregados de educação, de alunos menores de idade, dos deveres referidos no Artigo 44º, *"aliado à recusa, à não comparência ou à ineficácia das ações de capacitação parental determinadas e oferecidas"* nos termos do referido artigo.

As contraordenações previstas, serão *"punidas com coima de valor igual ao valor máximo estabelecido para os alunos do escalão B do ano ou ciclo de escolaridade frequentado pelo educando em causa, na regulamentação que define os apoios no âmbito da ação social escolar para aquisição de manuais escolares."* (Artigo n.º 45)

O Artigo 10º do novo diploma, vem orientar e definir os deveres do aluno de forma mais extensa, pormenorizada, corretiva, assertiva, atendendo ao contexto atual das novas tecnologias de divulgação da informação escrita e imagens. Verificamos logo nas primeiras alíneas, um alongamento nos seus deveres:

- na alínea d) é dado uma maior ênfase à formação cívica do indivíduo, contribuindo para uma presença multicultural, situação peculiar e aceite num estado de direito;
- na alínea f) encontramos a valorização e a chamada de atenção para o respeito pela autoridade dos professores e pessoal não docente;
- na alínea i) chama a atenção claramente que serão tidos em conta quaisquer atos, designadamente violentos, independentemente do local ou dos mais utilizados que atentem contra a integridade física, moral ou patrimonial dos professores, pessoal não docente e alunos;
- na alínea o) é chamada mais uma vez a atenção para a obrigatoriedade do cumprimento das normas de funcionamento dos serviços da escola e o regulamento interno da mesma, a autoridade do professor e pessoal não docente, exigindo a subscrição *"de declaração anual de aceitação do mesmo e do compromisso ativo quanto ao seu cumprimento integral"*, sendo para tal necessário que os alunos e pais ou encarregados de educação, tomem

conhecimento efetivo do diploma legal, do funcionamento dos serviços da escola e do regulamento interno da mesma;

- apesar da existência, já no antigo diploma, da alínea q) esta foi transportada com o mesmo texto para o novo diploma, onde se referia “*não transportar quaisquer materiais, equipamentos tecnológicos, instrumentos ou engenhos passíveis de objetivamente, perturbarem o normal funcionamento das atividades letivas, ou poderem causar danos físicos ou psicológicos aos alunos ou a qualquer outro membro da comunidade educativa*”. Consegue-se imaginar imediatamente em telemóveis, gravadores de som e imagens, etc. Mas não bastando, e tendo em atenção provavelmente situações mediáticas, dominadas pelos média, o novo diploma no artigo 10º “Deveres do aluno” e após a alínea q) referida anteriormente, surgem agora, em forma de extensão, onde de uma forma precisa, sem deixar dúvidas, nomeia os equipamentos, define a exclusividade do funcionamento e respetivos comportamentos. Assim, na alínea q) está expresso que o aluno não deve transportar consigo qualquer material ou equipamento tecnológico que perturbe o normal funcionamento das atividades letivas;
- a situação é reforçada na alínea r) quando está expresso o tipo de equipamentos “telemóveis”;
- a alínea s) adverte que não devem ser captadas sons ou imagens das atividades letivas e não letivas;
- na alínea t) ainda que tenham sido captadas sons ou imagens, estas não poderão ser difundidas na escola ou fora dela;
- a alínea v) prende-se com a apresentação do aluno, nomeadamente, o vestuário, “*que se revele adequado*”, terminando este artigo com a alínea x) onde afirma que qualquer dano causado a qualquer membro da comunidade educativa ou em equipamentos ou instalações da escola devem ser reparados, e não sendo possível ou suficiente a reparação, indemnizar os lesados relativamente aos prejuízos causados.

Em suma, o atual estatuto do aluno valoriza, sobretudo, a promoção do **mérito**, da **responsabilidade**, **a disciplina e a formação cívica** (Artigo 2º), o que comprova a importância que a temática da indisciplina e da violência têm neste contexto. Em termos

específicos, este estatuto reforça o direito do aluno a "*ser tratado com respeito e correcção por qualquer membro da comunidade educativa*" (Artigo 7º). Assim sendo, este normativo alarga e define o quadro de responsabilidades dos membros da comunidade educativa pela salvaguarda efetiva do direito à educação e à igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares, pela prossecução integral dos objetivos dos referidos projetos educativos, incluindo os de integração sociocultural, e pelo desenvolvimento

"de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da pessoa humana, da democracia e do exercício responsável da liberdade individual." (Artigo 6º)

4.6. A Constituição da República Portuguesa

A Constituição da República Portuguesa é a lei basilar e fundamental, assente na dignidade da pessoa humana (Artigo 1º). Como lei fundamental, é transversal e está presente em toda a disciplina jurídica.

O princípio do Estado de direito, (Artigo 2º) visa fundamentalmente, dar resposta ao problema do conteúdo, extensão e modo de proceder da atividade do Estado, conformando as estruturas do poder e a atividade política segundo a medida do direito, ou seja, no que ao direito penal importa, apenas sancionando atos ou comportamentos contrários ou "desviantes" da ordem jurídica, designadamente por lesões graves dos bens constitucionalmente protegidos.

É tarefa fundamental do Estado "*assegurar o ensino e a valorização permanente, defender o uso e promover a difusão internacional da língua portuguesa*" (Artigo 9º alínea f)). Deverá, ainda, o "*Estado garantir a liberdade de aprender e ensinar.*" "*O Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas.*" (Artigo 43º).

No capítulo dos direitos e deveres culturais, verifica-se a explanação do que deverá o Estado garantir que todos tenham direito à educação e à cultura (Artigo 73º). O Estado deverá também promover a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades.

Relativamente ao Ensino, consignado no Artigo 74º do mesmo diploma, inserido no capítulo dos deveres do Estado, deverá este garantir que todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. E na realização da política de ensino incumbe ao Estado. Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito. Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar. Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo. Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino. Deverá ainda o Estado estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino. Deverá também inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais e culturais. Deverá o Estado criar uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população (Artigo 75º).

Relativamente ao ensino superior, o Artigo 76º determina que o regime de acesso à universidade e às demais instituições do ensino superior garante a igualdade de oportunidades e a democratização do sistema de ensino, devendo ter em conta as necessidades em quadros classificados e a elevação do nível educativo, cultural e científico do país.

Relativamente à participação na definição da política de ensino, determina o Artigo 77º, que os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei. A lei regula as formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino.

4.7. A Intervenção do Código Civil e do Código Penal

O Direito não regula um homem isolado, nem o considera em função das suas finalidades individuais, mas antes disciplina o seu comportamento em sociedade. Tem, assim, como base a vida dos homens, tentando regular os seus interesses, a maioria das vezes numa lógica de confronto entre atividades e interesses.

É desta necessidade de regulação sistemática que surgem os Códigos, enquanto parte do ordenamento jurídico que estabelece quais os comportamentos humanos que devem ser conformados.

“O mundo das normas é o mundo dos deveres e se o dever é cumprido com a conformação do comportamento humano à norma,

*o incumprimento do dever será a violação das normas e provocará necessariamente a sanção. (...) As normas pretendem dirigir os comportamentos humanos futuros num certo sentido e têm a força e a finalidade de os comandar."*³⁴

- **O Código Civil**

O direito é um fenómeno humano e social, e como tal não é um fenómeno isolado: há uma ligação necessária e constante entre o direito e a sociedade. A sociabilidade verifica-se qualquer que seja o estágio civilizacional que se achesse. O Homem tem, pois, que se congrega para assegurar a sua subsistência e a realização dos seus objetivos. Viver é necessariamente conviver: a sobrevivência e a concretização dos desejos passam pela colaboração com os outros. Uma vez que o direito só se verifica em sociedade, o fenómeno social surge como condicionante do fenómeno jurídico.

Toda a sociedade implica uma ordem, importa a conjugação de vários elementos, a demarcação das posições para a obtenção de um fim ou função comum. A ordem de uma sociedade pode ser perturbada por crises, mas subsiste e tende para a normalização, com maiores ou menores alterações, uma vez que, sem ordem, nenhuma sociedade conseguiria subsistir.

O Código Civil, como qualquer outro, encontra-se em conformidade com a Constituição da República Portuguesa em matéria de direitos, liberdades e garantias, a fim de dar satisfação aos princípios constitucionais.

- **O Código Penal**

O Código Penal é o diploma que (sem prejuízo da existência de legislação extravagante) estabelece quais são os comportamentos humanos qualificados como crimes e os estados de perigosidade criminal, define os agentes dos crimes e os sujeitos dos estados de perigosidade e fixa as penas e medidas de segurança a ser-lhes aplicadas.

³⁴ SILVA, Germano M., volume I, *Direito Penal Português*, pp 17,18 – 2ª Edição – Editorial Verbo 2001-Reimpressão 2005, ISBN-972-22-1828-X-110154.

“O Direito Penal pelo seu carácter aflagitivo, só deve ser usado como medida extrema, porque as suas sanções afetam o que de mais precioso há no ser humano, a liberdade, quando não a própria vida...”³⁵

Assim, podemos definir o Direito Penal como *"a parte do ordenamento jurídico que estabelece quais são os comportamentos humanos qualificados como crimes e os estados de perigosidade criminal, define os agentes dos crimes e os sujeitos dos estados de perigosidade e fixa as penas e medidas de segurança a serem-lhes aplicadas"*³⁶.

O Direito Penal pode ser tomado num sentido amplo e num sentido restrito. Aquele abrange todos os ramos do direito que direta ou indiretamente tratam da criminalidade, este, o conjunto de normas que proíbem ou impõem determinado comportamento humano sob ameaça de uma pena criminal aos violadores dos seus comandos e ainda as que definem os pressupostos dos estados de perigosidade e as medidas de segurança criminais aplicáveis às pessoas julgadas perigosas, (Artigos 1º, nº 1 e nº 2 do Código Penal). Este ramo do Direito não tem fins que no essencial o distingam de todos os demais: o fim do direito seria uno. O que haveria de específico no direito penal seria a própria especificidade das sanções, das penas e das medidas de segurança criminais, pela sua natureza aflagitiva, e o que ao jurista importaria seria a legitimação do mal em que a sanção consiste e a sua adequação ao comportamento penalmente pressuposto.

Correspondentemente com a noção de Direito Penal, o crime, em sentido lato, abrangendo o crime, em sentido próprio, e o estado de perigosidade criminal, e na definição do artigo 1º do Código Penal, o facto descrito e declarado passível de pena por lei (crime em sentido próprio e pena) e o estado de perigosidade cujos pressupostos sejam definidos por lei e a que sejam aplicáveis medidas de segurança criminais.³⁷

Os Princípios gerais do Direito Penal vêm explanados no Código Penal, começando no Artigo 1º cuja epígrafe é o princípio da legalidade, consagrado no Artigo 29º da Constituição da República Portuguesa, até ao Artigo 59º. Estas definições de Direito Penal, de crime e de estado de perigosidade criminal, de pena e de medida de segurança criminais são formais, nada nos dizem sobre o seu conteúdo. A qualificação de um comportamento como criminoso ou como indício de um estado de perigosidade criminal

³⁵ IBIDEM, p 16.

³⁶ SILVA, Germano M., *Direito Penal Português*, vol. I, p 14, ISBN-972-22-1828-X-110154.

³⁷ IBIDEM

resulta da previsão legal a que a lei faz corresponder uma consequência penal, mas têm sido conceitos materiais.

A ligação entre dever e norma exprime a essência da norma jurídica, a de ser vinculante, de produzir a obrigação de conformação à escolha preestabelecida na norma. O mundo das normas é o mundo dos deveres, e se o dever é cumprido com a conformação do comportamento humano à norma, o incumprimento do dever será violação das normas e provocará necessariamente a sanção. Especificamente, se a norma violada é uma norma penal incriminadora a consequência jurídica provocada pela violação será uma sanção também específica, a sanção criminal (pena ou medida de segurança). Ora, se o comportamento conforme à norma representa um *dever ser*, isto é, uma necessidade jurídica, a obediência pode ser efetivamente imposta e, quando tal não seja possível, a violação da norma legitima o uso da força por parte do Estado, porque se há violação (crime), a consequência jurídica (sanção) aplicada de forma vinculante, levando a produzir a obrigação de conformação à escolha pré-estabelecida na norma, representando não o que acontece, mas o que deve acontecer, leva a desincentivar a futura desobediência da lei.

As normas pretendem dirigir os comportamentos humanos futuros num certo sentido e têm a força e a finalidade de os comandar. A observância da norma é a correta escolha operativa de comportamento: o comportamento tido é aquele que devia ser tido. O incumprimento do dever é ao mesmo tempo violação da norma: a escolha do comportamento não é correta, o comportamento é ilícito. A exigência legal de que ninguém seja punido senão em razão da prática de um facto previsto em abstrato pela lei como crime, significa que a qualidade jurídica *crime* não se encontra no facto, mas é provocada pela norma que manda punir a prática desse facto.

O exercício do direito que o Estado tem de aplicar penas ou medidas de segurança não deve realizar-se arbitrariamente, mas dentro da órbita e conforme as normas da lei, isto é, do direito objetivo; e, assim, o Estado encontra no direito objetivo a fonte e as normas da própria ação punitiva. O direito penal é a forma como o Estado entende dever ser exercido o seu poder punitivo e é, nesta perspetiva, o fruto do exercício do *jus puniendi*.

O Estado encontra-se limitado por um conjunto de valores e princípios, também do domínio do direito penal. Trata-se, assim, da limitação do poder punitivo do Estado. Por isso, embora o crime seja, como já referido, o facto descrito e declarado passível de pena

por lei, isso não significa que o Estado possa legitimamente qualificar como criminoso qualquer comportamento humano.

▪ O Estatuto Jurídico da Criança

Segundo o Juiz Conselheiro Armando Leandro:

*“para uma boa reflexão sobre este tema, é importante recuarmos até 1924, quando surge a Declaração de Genebra, altura em que se começa a notar uma forte preocupação com as crianças; no entanto, verdadeiramente só depois da Segunda Guerra Mundial com a criação da ONU, o surgimento da UNESCO e a aprovação em 1959 da Declaração Universal dos Direitos das Crianças, um marco na história dos direitos, os países começaram a ter verdadeiramente uma preocupação redobrada.”*³⁸

Ficará como grande marco na história a Convenção de Haia, onde claramente um dos objetivos seria a proteção das crianças e a cooperação entre os Estados Partes, não esquecendo a Convenção dos Direitos da Criança, onde o lema é saúde, educação, igualdade e proteção para todas as crianças.

Com o decorrer do tempo e com o surgimento de diversos acordos, passa-se à fase das convenções, que nos transporta para um plano jurídico, para o direito em sociedade; é no decorrer destas Convenções que a criança adquire o estatuto de sujeito com direitos, direito à vida, opinião, liberdade, proteção dos menores contra qualquer forma de agressão. Segundo o Juiz Armando Leandro, tudo isto é importante para percebermos de onde viemos...

*“a criança de hoje é uma criança diferente da criança de outro tempo, hoje estamos perante uma criança interativa que se desenvolve na relação com o outro e não pode perder nenhuma das fases da sua vida, já que é precisamente nessas fases que estará a capacidade construtora do seu próprio destino; deparamo-nos hoje com uma criança cidadã uma criança ética”.*³⁹

³⁸ LARCHER, Luís M. (coord) BRANCO, Paula, *A violência sobre crianças*, 2012, pp. 47, Edições Arcádia (ISBN: 978-989-28-0068-4)

³⁹ IBIDEM , pp. 47

É sabido que muitos estudos demonstram a importância que têm as fases que a criança passa no seu desenvolvimento. Piaget por exemplo debruçou-se sobre esses estádios do desenvolvimento, onde associa cada idade a um estágio. O desenvolvimento das capacidades cognitivas não é fixo à nascença, é uma ação apropriada durante cada estágio específico.

Para outros autores, o desenvolvimento prolonga-se por toda a vida, muito embora tivesse dado uma ênfase especial à infância, mas, numa forma geral, todos estão de acordo, sendo que é nas fases pelas quais a criança vai passando, que se vai moldando a sua personalidade, é do conjunto dessas fases que sairá o adulto de amanhã. Assim, tudo o que diz respeito à criança é de interesse público, o que nos responsabiliza a todos nós pelo tratamento que damos às nossas crianças; os direitos humanos fundem-se na dignidade da pessoa, e aí estaremos a abarcar uma série de fatores que vão desde o direito à vida, personalidade, habitação, direito à família. Se o direito da criança se funde na dignidade humana, então estamos perante uma ética comum.

No entanto, a família de hoje é também uma família bastante diferente, tal como já apresentado neste estudo. Atualmente, exige-se que a família tenha competências para desenvolver uma parentalidade positiva, afeto, capacidade de amar, capacidade educativa, respeito pelo desenvolvimento do outro, direito do reconhecimento social. O adulto tem o dever de ser firme e isso é um direito da criança. Quando uma criança é ouvida tem melhor desenvolvimento, o facto de ser ouvida aumenta-lhe a autoestima. É importante ter uma boa imagem quer do pai, quer da mãe; a criança deve ser educada sobre valores de solidariedade.

4.8. A Legislação Complementar

No âmbito da proteção de menores, a legislação portuguesa consagra algumas medidas importantes que se traduzem num significativo progresso em termos das leis que protegem crianças em situações de risco. Em Portugal, encontramos a Lei 147/99, de 1 de setembro, que procura responder a situações de risco.

A Lei Tutelar Educativa, **Lei nº 169/99 de 14 de setembro**, que abrange os jovens entre os 12 e os 16 anos de idade, visa corrigir a parentalidade e reinserir o jovem. Perante esta Lei, quando o menor é considerado delinquente, tende-se a responsabilizar o menor pelo dano causado, mostrando assim que o seu comportamento não é tolerado pela

sociedade, visando no fundo educá-lo, por forma a interiorizar o respeito das normas da sociedade. No entanto, há que ter em atenção a idade do menor, se este cometer o crime antes dos doze anos não estão previstas quaisquer medidas tutelares educativas, estão sujeitos ao regime assistencial, à lei do acompanhamento do menor em perigo. Com mais de doze anos e menos de dezasseis se cometer um crime ou ato ilícito a Lei Tutelar visa corrigir e educar.

Importa salientar que a aplicação desta Lei Tutelar Educativa não é da responsabilidade do Tribunal Penal; mas sim do Tribunal de Família e Menores, onde o grande objetivo, é a reinserção, para evitar chegar à fase grave. Esta graduação varia com os diferentes códigos penais, vendo como exemplo apenas, nos Estados Unidos um jovem com dezasseis anos é considerado adulto, tendo este facto a ver com estudos científicos que mostram o nível de maturidade do sujeito. Só se aplica uma medida tutelar se for verificado que o menor infrator, tem necessidade de ser educado para o direito, ou seja, apresenta uma personalidade que precisa de ser corrigida com vista à interiorização dos princípios e valores fundamentais da sociedade. Dentro desta Lei importa salientar o Artigo 2º, onde se invoca que a

“educação do menor para o direito, a sua inserção de forma digna e responsável deve ser vivida em comunidade”.

No âmbito desta lei, algumas medidas que podem ser aplicadas são:

- Admoestações – privação do direito de conduzir, reparação do dano às pessoas que prejudicaram, alguma prestação a favor da comunidade.
- Regra de conduta – a mais grave é o internamento em centro educativo (regime fechado) tendo de se ser maior de 14 anos. Isto porque o nosso ordenamento jurídico tem como objetivo que o menor não entre nas malhas do sistema penal.
- A denúncia – quanto à denúncia, importa ter consciência que a sociedade tem o dever de denunciar um ato ilícito cometido pelo menor com idade compreendida entre os 12 e os 16 anos. Tudo isto nunca com o intuito de punir a criança, mas sim que esta perceba o que fez mal e o que não deve voltar a fazer. Tem o intuito, como anteriormente referido, de recuperar o menor. Toda a investigação é feita pelo Ministério Público do Tribunal de Família e Menores, retirando assim o estigma que acarreta o tribunal civil.

O ordenamento jurídico português tem três possibilidades de tentar a proteção, educação e reinserção do menor. Nesta fase do sistema, a Lei Penal ainda prevê para os maiores de dezasseis anos um terceiro vetor, antes da inserção, em conformidade com o art.1.º do Decreto-Lei 401/82, de 23 de setembro, "*o presente diploma aplica-se a jovens que tenham cometido um facto qualificado como crime*". Trata-se de um regime especial que visa inserir e proteger o jovem, numa lógica essencialmente próxima da prevenção especial. No entanto, o ato tem de ser praticado antes dos 21 anos (idade considerada suficiente para uma maturidade espiritual e psíquica, conferindo capacidade de perceber assuntos relacionados com política criminal, segurança jurídica, princípios de humanidade...), isto é, o jovem não pode ter completado à data da prática do facto os 21 anos. A aplicação deste regime tem em conta a gravidade e intensidade do crime; é importante perceber se o atenuar da pena vai ajudar ou não a reinserir.

Estas medidas de proteção dos direitos dos jovens têm duas funções:

- por um lado afastar o perigo, proporcionando condições que permitam proteger e promover a segurança, saúde, bem estar, desenvolvimento integral,
- por outro, garantir a recuperação física e psicológica da criança e jovens vítimas de qualquer forma de violência, exploração, abuso, entre outros.

É de salientar o esforço que fez o nosso ordenamento jurídico para evitar que as crianças cheguem à justiça penal, já que, a criança tem o direito a ser educada pelos pais, tem direito a preservar a sua identidade, tem direito à assistência e a um sistema educativo; tem ainda direito a ser protegida. De destacar, nomeadamente, o regime do jovem adulto, no sentido de atenuar a pena, para que aquele não seja tão estigmatizado. A imputabilidade deve ser excluída relativamente a qualquer agente que não atingiu ainda a sua maturidade psíquica e intelectual., evitando a todo o custo a submissão da criança às sanções mais graves.

Quando se fala de menores, nomeadamente através da comunicação social, poderão surgir dúvidas, uma vez que se fala de crianças, menores, jovens, adolescentes, no sentido da uniformização dos atos, agentes e procedimentos. No entanto, face à lei civil, e tendo em conta apenas o ordenamento nacional, o termo menor não oferece dúvidas, pois **menor** é todo aquele que ainda não fez dezoito anos de idade. Para efeitos de responsabilização penal (e contra-ordenacional) a imputabilidade (em razão da idade) inicia-se aos dezasseis anos. Sendo que existe um regime especial para os jovens entre

os dezasseis e os vinte e um anos (que abrange, portanto, menores e maiores) que tendo por objetivo uma reinserção do jovem delinquente, prevê uma atenuação da sanção normalmente prevista para os comportamentos com relevância penal que tenha praticado.

Os direitos das crianças e jovens, são reconhecidos, pois, na letra da lei. Numa tentativa de proteger a criança/jovem, a Constituição da República Portuguesa, no seu artigo 69º, faz recair uma especial responsabilidade sobre o Estado na proteção de crianças privadas do seu meio familiar normal; no entanto, a fiscalização e controle onde são acolhidas as crianças nem sempre faz o trabalho devidamente, há instituições onde estão crianças que permanecem desde idade muito tenra, até à idade adulta, sem que haja um projeto de vida.

Capítulo III - Delimitação Conceptual e Contextual

1. Clarificação Conceptual - A Justificação

Em termos operativos, surge como inevitável o requisito de uniformizar a terminologia a utilizar, de delimitar conceptualmente a nomenclatura, tornando mais inteligível o discurso, no sentido de uma clarificação, e distinção dos conceitos mais utilizados e considerados como estruturantes para a investigação. Apesar de ser possível encontrar alguma cercania semântica entre vários termos, uma observação mais apurada das realidades descritas evidencia conceitos e fenómenos subjacentes de índole muito diferente, exigindo análises e interpretações igualmente distintas.

Por outro lado, neste domínio da violência escolar, face ao incremento da visibilidade social e cultural que este problema assume, há a necessidade de uniformização de critérios de classificação do ato violento a fim de se compreender e aprofundar esta temática, nomeadamente face a alegadas homogeneidades e regularidades de fenómenos nem sempre comparáveis.

Na revisão da literatura surgem frequentemente três abordagens distintas, mas interdependentes, na investigação sobre a violência na escola.

*"Na primeira, enquadram-se os estudos sobre a indisciplina, tomando como objecto as diferentes situações e comportamentos (sejam violentos ou não) que não estão em conformidade com as regras de carácter escolar e social vigentes em cada escola (Estrela, 1986; Amado, 1989; 2001; Freire, 1995; 2001; Veiga, 1995;1999). Na segunda abordagem, foca-se a violência como um fenómeno específico, realçando o seu carácter social e psicológico (Costa & Vale, 1998; Pereira et al., 1996; Almeida, A. 1999)."*⁴⁰

Na terceira abordagem, integram-se as patologias comportamentais, de âmbito social ou psicológico, muitas vezes exigindo respostas educativas especiais e acompanhamento de técnicos específicos.

⁴⁰ (Violência na escola - <http://edsaude.blogspot.com/2006/02/violencia-na-escola.html> - consultado em 23-03-13)

Quanto ao presente estudo, irá privilegiar uma abordagem mais global e abrangente do fenómeno da violência escolar, tentando abarcar as três visões, mas focalizando o olhar sobre a ação violenta, enquanto facto específico, mas visando abranger igualmente aspetos comportamentais associados a situações paralelas de índole contextual passíveis de merecer designações contíguas. No fundo, trata-se de uma visão da violência escolar enquanto facto social e cultural múltiplo e abrangente, identificando as redes sistémicas que a caracterizam e determinam, no sentido de uma reação de desconformidade ou de inadaptação agressiva face à realidade vivida.

A delimitação conseguida tentará libertar a investigação de algumas amarras lexicais e semânticas e afastar o olhar de homogeneidades e categorias forçadas de análise, que podem condicionar a interpretação e as conclusões.

2. O Conceito de Violência Escolar e os Termos Contíguos

A definição mais consensual de violência conduz-nos à assumida pelo Conselho da Europa:

*“qualquer ato ou omissão que ponha em perigo a vida, a integridade corporal ou psíquica ou a liberdade de uma pessoa ou que comprometa gravemente o desenvolvimento da sua personalidade”.*⁴¹

Esta definição remete inevitavelmente para uma noção demasiado ampla de violência caracterizada apenas pelas consequências do ato violento, ou seja, pelo resultado do uso de um poder não controlado, não limitado ou não regulado em termos hierárquicos, de uma desconformidade com o sistema social de origem. Assim, uma primeira tentativa de delimitação deste termo, deverá passar pela clarificação dos conceitos de poder e autoridade.

O significado do termo **autoridade** remete para um

*“direito-poder de mandar /comandar, de obrigar a fazer alguma coisa; domínio, jurisdição // arbítrio, vontade própria (...) // aquele que exerce autoridade (...) // crédito, consideração, influência, importância (...) // autorização, permissão”*⁴²

Logo, este conceito tem subjacente a ideia do exercício outorgado de **poder**, portanto, um exercício de direito. Mais especificamente, trata-se da delimitação de uma jurisdição/domínio institucional, de arbitragem ou comando, concedida a partir da autorização/permissão de outrem, que se efetiva de acordo com o crédito (ou consideração/influência/importância) atribuído àquele; portanto, um exercício de direito legitimado. Trata-se, pois, da definição de um quadro normativo interno que espelha a autoridade hierárquica da instituição para colmatar um problema de violência gerada no seu seio.

Contudo, e em última análise, a definição do termo *autoridade*, resulta da aplicação de um dos significados do termo violência: o de “obrigar a fazer alguma coisa”. Poder-se-ia concluir que, de um ponto de vista institucional, não há exercício de autoridade sem o

⁴¹ LARCHER, Luís M. (coord) BRANCO, Paula, *A violência sobre crianças*, 2012, pp. 139, Edições Arcádia (ISBN: 978-989-28-0068-4)

⁴² Dicionário da Língua Portuguesa, Porto Editora, Lisboa, 1977, 5ª edição, p 169.

emprego de violência, e, em certa medida, não há o emprego de violência sem exercício de autoridade. Portanto e em suma, a violência como vetor constituinte das práticas institucionais tem como um de seus dispositivos nucleares a própria noção de autoridade, outorgada aos agentes pela comunidade e pela lei.

É consensual que o funcionamento da própria instituição escolar cria uma determinada quantidade de violência resultante da prática da autoridade concedida aos seus atores, das relações que estabelecem entre si, do tipo de atividade que exercem e que é estruturante da própria escola. A atividade formativa que exerce faz junto de jovens a quem tenta inculcar regras e limitações no sentido de os formar “meter numa forma socialmente aceite e sancionada socialmente, produz um grau de resistência capaz de ser gerador de violências variadas. A inevitabilidade da existência deste focus de violência leva a que conseqüentemente, cada escola, no âmbito do seu quadro normativo interno, tenta, por sua vez, controlar e manter dentro dos limites aceitáveis um valor de violência ajustado ao seu contexto social.

A violência sempre foi uma maneira de o homem pretender resolver os seus problemas, problemas que lhe são colocados por outros homens. Problemas ou dificuldades que se geram, portanto, na sociabilidade, e por causa dela. E porquê? É que a autonomia e dignidade da pessoa pressupõem diferença. A diferença de uns perante os outros revela-se em necessidades ou interesses opostos, geralmente acompanhados de opiniões também divergentes. Ora a sociabilidade implica interação no aproveitamento por todos, dos bens que são escassos, e daí a possibilidade de desencontros.

Daí que as atitudes de radicalismo e intolerância que conduzem à violência fazem com que, quem opte por elas, fique só. Só num universo egocêntrico e fora do qual não há propriamente gente e apenas empecilhos que se afastam. O confronto não é incompatível com o respeito pelo outro, só que redundando demasiadas vezes na opressão, e, no limite, na própria eliminação do adversário. Diálogo, entendimento, compreensão, concórdia, comunicação, são algumas das palavras que se costumam usar neste contexto. A consciência dos nossos limites aconselha portanto a que, sob pena de se resvalar para a violência, em primeiro lugar, os projetos coletivos se dediquem mais à eliminação de males concretos do que à implementação de bens abstratos.

A violência irrompe quando o homem se abandona a uma natureza que já não deve ser a sua, é intolerante, ou obriga os outros a prosseguirem certas finalidades. Durante

séculos, os padecimentos maiores que os homens infligiam aos outros homens eram físicos. Basta pensar que no domínio penal, por exemplo, as penas de prisão surgem sobretudo como uma criação do iluminismo e o que predominava antes eram as chamadas “penas corporais” que basicamente causavam sofrimento físico.

Mas não podemos dizer apenas que a violência é o desrespeito de normas, na medida em que essas normas variam, podem ser contestadas e mesmo justificadas. Mesmo reduzindo a violência aos métodos de opressão que recorrem à força, a sua rejeição varia com os locais e sobretudo com a história. A força física ou psicológica só é violência se houver uma norma a proibir o seu uso, quer se trate de norma ética, social ou jurídica. Violência representa, pois, transgressão, desrespeito.

De uma forma genérica, o termo *violência* assume os contornos de atos praticados sobre alguém, provocando danos físicos, emocionais ou psicológicos, forçando a vítima a realizar, por obrigação ou intimidação, atos que de outro modo não praticaria. Paralelamente, como termos correlacionados, surgem ainda: *brutalidade*, *opressão*, *fúria*, *desumanidade* ou *crueldade* revestindo o carácter de recursos expressivos de uma riqueza adjetival mais do que conceitos que traduzem modalidades daquele fenómeno.

Contextualizando, é possível considerar que a *violência escolar* pode assumir duas vertentes:

- abarca os atos acima descritos concretizados no espaço escolar, tendo os diferentes atores educativos como principais intervenientes;
- integra, ainda, os atos de agressão física e psicológica praticada sobre os atores educativos em espaços e momentos não escolares (paraescolares), mas que condicionam significativamente o seu desempenho.

De uma forma mais específica, o conceito de **violência escolar** ou **violência em meio escolar** deriva deste conceito genérico de violência, mas afetando a comunidade escolar, uma vez que não se limita aos muros da Escola - instituição, mas envolve e implica outros intervenientes/parceiros do ato educativo. Enquanto fenómeno que afeta uma determinada comunidade educativa, com todo um contexto específico, a violência assume a forma de **violência educativa**. É, contudo, mediante a análise de um caso único de violência educativa que perturba uma determinada comunidade educativa que esta investigação propõe analisar e refletir sobre o fenómeno da violência escolar.

Genericamente, considera-se como violência escolar todo o ato de não conformidade com o sistema de regras das escolas, misturando assim indisciplina, assédio, bullying não identificando estes comportamentos como suas manifestações e formas de evidência.

- **Indisciplina**

A indisciplina implica o desrespeito pelas normas elementares de convivência no espaço escolar, caracterizando-se por um comportamento disruptivo persistente, traduzível numa evidente falta de civismo, criando ambientes desgastantes, contribuindo para uma degradação progressiva do clima escolar e das condições de aprendizagem. Assim, afeta de forma mais intensa a relação entre os alunos e os adultos. No entanto, não é de excluir a existência de atos de indisciplina entre alunos.

Se para uma dada sociedade a violência arrasta a infração duma regra moral, social ou de direito, essa mesma violência perde o carácter transgressor se é a própria regra violada que é contestada, sendo a violência acarinhada e fomentada por se ver nela o único meio de revogação daquela norma considerada injusta. É sabido como toda a lógica revolucionária (entendida em termos políticos ou de reação juvenil) assenta no derrube de códigos ético-sociais e jurídicos estabelecidos.

A indisciplina caracteriza-se, basicamente, pelo não cumprimento das normas gerais e particulares de relacionamento, e pode assumir várias formas - a falta de respeito, perturbação do regular funcionamento de serviços, o impedimento deliberado da realização de determinadas atividades, a indiferença à presença do professor ou funcionário, a desconsideração pelo poder dos adultos (docentes ou não docentes) na escola. Dessa forma, a exposição a esse tipo de violência acaba por gerar sentimentos de insegurança e de medo, prejudicando e causando conflito negativo no desempenho dos docentes e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

Este conceito tem subjacente uma certa continuidade e uma gradação linear de incidentes, como pequenas transgressões e mesmo de atos mais graves, embora não seja claro que as situações de indisciplina evoluam numa progressão linear para ocorrências de violência declarada. Contudo, a prática recorrente deste atos, ocasionado alguma tolerância e mesmo impunidade, pode conduzir a um agravamento das ocorrências quer

em termos de número ou mesmo de gravidade. As escolas não têm uma concepção razoavelmente delimitada sobre que tipo de ocorrências significativas de indisciplina.

Assim, a indisciplina pode ser considerada como uma demonstração, ainda que de gravidade menor de um fenómeno mais abrangente – a violência escolar. A indisciplina representa no essencial o incumprimento de parte (ou totalidade) do sistema de regras escolares, enquanto a violência remete para um universo mais amplo de rutura social face ao conjunto de normas definidas, assim como de relações assumidamente conflituosas, tendendo para a criação de um estado de desigualdade crescente de autoridade e poder.

- **Assédio Escolar**

Este fenómeno tem vindo recentemente a ganhar destaque, sendo muitas vezes substituído pelo termo *bullying*, no entanto, é considerado por alguns como tendo contornos próprios. O assédio escolar assume, assim, a forma de um ato violento menos agressivo, de impacto geralmente considerado menor e abarca atitudes de ameaça verbal, de intimidação, de incómodo, de gozo, de difamação e boato... O assédio escolar não envolve necessariamente criminalidade ou violência. Normalmente, o assédio escolar funciona através do abuso psicológico ou verbal.

- **Bullying**

Este termo, surgiu recentemente no vocabulário das escolas portuguesas e constitui um neologismo por anglicismo e implica uma panóplia de atos de violência que abarcam formas mais radicais, de impacto mais intenso e que afetam de modo mais profundo as suas vítimas. Esta expressão inglesa refere-se basicamente a um assédio violento (físico ou verbal) sofrido em escolas e que está para além da simples intimidação.

Bullying, significa “maus-tratos entre iguais”. Existe no interior das escolas muitos tipos de violência, que não é explícita, mas que existe. Muitas das vezes, tenta-se que as escolas sejam inclusivas, mas, no entanto, socialmente o que se promove é exclusão social, criando o mundo dos “in” e dos “out”, dois mundos muito diferentes em que a escola é o ponto de encontro. Nas escolas confluem duas realidades completamente diferentes, o que tem sido um foco de conflitualidade e um foco de violência. Muitas vezes, as franjas mais desfavorecidas da sociedade, quer do ponto de vista económico, cultural, social, envolvem-se em situações de violência.

Este termo remete geralmente para uma relação entre iguais, ainda que implique uma assimetria de poder o que, segundo a definição proposta por Olweus (2000), ocorre:

*"quando um aluno ou uma aluna são expostos, repetidamente e durante um período de tempo, a ações negativas por parte de um ou mais alunos.(...) Este tipo de agressões pode ser levado a cabo quer por um aluno individualmente quer por um grupo."*⁴³

Os estudos existentes demonstram que este fenómeno afeta todos os níveis de escolaridade, assim como ambos os géneros, sendo responsáveis por níveis significativos de absentismo, insucesso e abandono escolares.

*"Em Portugal, tal como em outros países, as raparigas são com maior frequência vítimas de agressões indiretas (como seja a exclusão social, rumores pejorativos, entre outras) enquanto que os rapazes são mais frequentemente vítimas de agressões físicas e de ameaças."*⁴⁴

Alguns exemplos de técnicas usadas em atos de violência escolar entre alunos ou entre estes e o pessoal docente e não docente prendem-se com insultos; acusações sistemáticas e geralmente infundadas; ataques continuados, mais ou menos graves, contra as pessoas ou bens; criação de boatos e rumores insultuosos ou humilhantes; divulgação de comentários depreciativos e de aspetos da vida íntima da vítima; depreciação da vítima ou do seu grupo social, religioso, étnico...; controlo dos atos da vítima através de coação ou ameaça direta; isolamento social da vítima; recurso a chantagens, sarcasmo e a expressões ameaçadoras.

Atualmente, estes atos recorrem às novas tecnologias de informação e comunicação, praticando aquilo a que muitos autores consideram como *cyberbullying*, e que se

⁴³OLWENS, Dan - *Bullying Prevention Program*, Disponível na internet «URL»: <http://www.seiello.oces.nuctes.pt> (citado em Violência na escola - <http://edsaude.blogspot.com/2006/02/violencia-na-escola.html> - consultado em 23-03-13)

⁴⁴ PEREIRA, Beatriz . et al., (1996), "O bullying nas escolas portuguesas: análise das variáveis fundamentais para a identificação do problema." In Almeida, Silvério e Araújo (Org.) *Atas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia da Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho. (citado em Violência na escola - <http://edsaude.blogspot.com/2006/02/violencia-na-escola.html> - consultado em 23-03-13)

caracteriza pela criação de páginas de internet, perfis e comunidades falsas, publicando elementos humilhantes ou insultuosos sobre a vítima, assim como utilizando os grafites depreciativos.

De salientar que o impacto da violência depende especialmente da percepção e avaliação que a vítima faz do poder e capacidade do agressor e da possibilidade de reação e de denúncia do agredido. No entanto, é necessário atender que violência pode, contudo, ser entendida como:

“qualidade do que atua com força ou grande impulso; força, ímpeto, impetuosidade (...) // intensidade (...) // irascibilidade // força que abusivamente se emprega com o direito // opressão, tirania // ação violenta // (jur.) constrangimento exercido sobre alguma pessoa para obrigá-la a fazer ou a deixar de fazer um ato qualquer; coação”⁴⁵

Logo, o termo *violência* não implica exclusivamente uma conotação negativa. Este termo visto numa perspectiva dual em termos semânticos, pode ser encarado no sentido de *força* ou *impulso*, numa ótica de transformação. É o que denota na definição jurídica, do termo: trata-se de um *constrangimento* que se exerce sobre outrem com o objetivo de o *obrigar a realizar* ou a *deixar realizar* um ato qualquer.

De facto, sempre que exercemos um ato de hierarquia ou de autoridade sobre alguém, estamos perante um ato de alguma violência, na medida em que vamos provocar uma reação, uma transformação, que em rigor, resultou de uma imposição externa ao sujeito. Nesse sentido, autoridades religiosas, políticas, sociais, jurídicas, policiais, médicos, professores, pais... podem ser considerados como violentas pelo simples facto de exerceram a sua autoridade transformadora. Assim, toda a socialização e educação são passíveis de serem considerados atos de alguma violência por assumirem **literalmente** a qualidade formativa – meter/forçar o sujeito a entrar numa **forma (formar-se)**, ou seja, a socializar-se e a educar-se. Sem este processo não haveria sociedade nem aprendizagem. Trata-se, se assim o entendermos, de uma forma positiva de violência.

⁴⁵ Dicionário Caldas Aulete, 1964. Disponível na Internet: «URL»: <http://aulet.uol.com.br>.

O conceito de violência que será assumido neste trabalho, remete, contudo, para a versão negativa do mesmo, exercida em espaço escolar, tendo como alvo elementos da comunidade educativa – os alunos - e pode ser circunscrita em torno de dois vetores:

- o uso deliberado de palavras, expressões ou a prática de atos, que ocorrem sem motivação evidente, por parte de elementos da comunidade educativa que se sentem, de alguma forma, em condições de exercer o seu poder sobre outro ou outros considerados mais fracos, e a quem visam afetar negativamente,
- o uso abusivo ou injusto do poder ou da força, dos quais venha a resultar dano ou sofrimento físico, emocional ou psicológico.

Deste modo, podemos considerar como violento o ato ou comportamento passível de ser considerado como agressivo, praticado de uma forma continuada, resultante de uma relação desequilibrada em termos de direitos das partes envolvidas, podendo ocorrer de uma forma direta (ameaça, agressão...) ou indireta (comentário desprestigiante ou humilhante, intimidação, isolamento, ridicularização...) e tendo implicações psicossociais nos indivíduos.

Em suma, em termos operativos, o conceito de violência escolar assumido no âmbito desta investigação tendo como particular incidência os alunos, é todo o **ato voluntário que afete negativamente a vida, a integridade física, psicológica ou emocional dos alunos, no exercício abusivo da autoridade-poder conferida ou arbitrariamente assumida e que ocorre na comunidade escolar**, podendo revestir múltiplas formas, natureza e graus, nomeadamente através de qualquer manifestação de indisciplina, de toda a demonstração de assédio ou de alguma evidência de bullying.

3. O Conceito de Violência Escolar e os Vários Intervenientes

Em termos de intervenientes no ato violento, e atendendo aos vários contornos e condicionantes da sua ação, estes deverão ser vistos como **atores**, tendo uma liberdade relativa de intervenção, sendo detentores de um poder de opção e de atuação muito superior ao desempenhado por um qualquer **agente**, bastante condicionado pelo carácter funcional e limitado da sua intervenção, ou por um **parceiro**, qualidade atribuível a um ator pelo facto de participar numa determinada ação com vista à obtenção de um objetivo comum.

No que concerne à presente investigação, todos os intervenientes na cena educativa são assumidos como atores educativos, no entanto há que distinguir os diferentes papéis assumidos, o grau e natureza da sua participação. Em termos operativos, convém, ainda, precisar que os diferentes atores, parceiros educativos, atuam no âmbito de uma determinada **comunidade educativa**, entendida como o espaço social e cultural de intervenção da escola extravasando os seus limites físicos.

- **Os Pais / Encarregados de Educação – as Famílias**

Não se deve confundir a família com o casamento. É que, embora haja entre as duas instituições uma ligação evidente, porque tradicionalmente o casamento é o modo corrente de ligação entre as pessoas, há inúmeras famílias constituídas fora do casamento.

Do mesmo modo o termo *pai*, só terá relevância em termos educativos se traduzir a efetiva responsabilidade pelo acompanhamento da vida escolar do seu filho, o que se traduziu na lei como *pai* ou *encarregado de educação*, abrindo a possibilidade de qualquer outra pessoa, da família ou não, mas sempre com o consentimento parental, exercer esse direito-dever.

Por outro lado, e de forma enfática ao longo deste estudo, ficou claro que o aluno e os seus atos são fruto de múltiplos contextos, nos quais se demarca o familiar. Assim, em termos operativos, ao longo deste trabalho, será utilizada como terminologia ***família*** em detrimento de qualquer outra, por se entender mais abrangente, abarcando os pais, familiares mais diretos e todos a ambiência de influência dos alunos.

Parte II

A Construção de um Percorso Investigativo

Capítulo I – Justificações e Estratégias de Investigação

- **Clarificação Conceptual**

Após a fase de consolidação teórica e da delimitação do quadro de suporte legislativo relativo à **participação e responsabilização das famílias no combate à violência escolar**, pretende-se passar à recolha dos elementos empíricos e ao confronto com a realidade dos processos de emergência e controlo dessa mesma violência atribuíveis à família, analisando e refletindo a partir de um caso real.

Atendendo ao “*enfoque progressivo*”⁴⁶ de afunilamento do olhar, pode considerar-se que a análise reflexiva resulta de um trabalho de apuramento e apuro de dados, iniciado na definição do problema e concretizado no estudo empírico. Assim, surge como necessário definir a perspetiva metodológica subjacente, enquanto quadro de compreensão e de orientação do trabalho a realizar, promovendo a prevalência dos métodos qualitativos, assumindo-se, como orientadores do jogo estratégico de análise. Considera-se que o percurso de pesquisa se constrói mediante análise, ponderação e interpretação, numa perspetiva de processo. A grande diversidade de apropriações da terminologia usada e o facto haver várias vias de investigação e não apenas um método geral aplicável a todas as pesquisas, justifica a necessidade de uma clarificação conceptual de partida, a fim de uniformizar a leitura, contribuindo para intensificar a compreensão deste estudo.

Assim, neste estudo, por **metodologia** entende-se a filosofia subjacente à investigação e as respetivas orientações que a norteiam. Assim, metodologia é mais do que o conjunto dos métodos de pesquisa e de técnicas de investigação, é uma postura de análise, de reflexão e de interpretação de uma realidade.

Por **método**, entende-se o meio utilizado e através do qual se pretende compreender a realidade em estudo, o caminho selecionado que se pretende percorrer, o percurso a realizar entre o investigador e realidade, tendo subjacente uma lógica de coerência, uma estratégia orientadora da ação conferida pela metodologia. A opção relativamente ao método reveste-se de grande importância, pois, dela depende toda a concretização da

⁴⁶ GÓMEZ, Perez. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Ediciones Morata p. 124

investigação, condicionando a organização do trabalho de pesquisa e definindo as técnicas de recolha e tratamento de dados. Assim, o método escolhido deverá ser aquele que melhor parece responder, face aos objetivos do estudo, às exigências, ao contexto da pesquisa e às questões traçadas.

1. Fundamentação Metodológica – a Via Qualitativa

Em termos metodológicos, a presente investigação assume a opção pela via qualitativa, justificando-se mediante a rejeição da tradicional abordagem quantitativa, também designada por objetivista ou positivista que implicava um estudo extensivo, de carácter analítico, baseado essencialmente em métodos quantitativos (matemático - estatísticos) que, ao testarem hipóteses, as validavam mediante relações causais e funcionais conduzindo, alegadamente, a um conhecimento total e rigoroso dos fenómenos estudados. À luz desse paradigma, os factos apresentar-se-iam ao investigador tal como são, de uma forma evidente, sendo o processo de conhecimento imediato, transparente, uma representação da realidade. Esta investigação assumia a padronização e o controlo, num contexto sempre linear e causal de descoberta de leis que explicavam uma relação entre variáveis, deduzindo-se daí os princípios gerais que confirmavam e provavam determinada teoria, num processo hipotético-dedutivo, em que se afirmava “*sem sequer ouvir, ver e compreender*”, explicava “*sem sequer explicitar ou qualificar as suas justificativas pela «autorização» dialógica.*”⁴⁷

Uma visão crítica deste tipo de análise, evidencia a sua inadequação para a análise de fenómenos sociais e educativos, por tentar conhecer através de uma processo limitado, de procura de princípios universais, de isolamento e de determinismo causal das diversas variáveis, encerrando o processo investigativo numa recolha isenta e neutra de dados reais.

Para o presente trabalho, optou-se, assim, pela realização de um estudo de cariz compreensivo, no âmbito de uma **abordagem qualitativa**, atendendo como a mais coerente para o tipo de estratégia de investigação traçada, valorizando a *qualidade*, ou seja, a compreensão, a interpretação e o contexto de análise. Deste modo, o mérito do estudo não pode depender da quantificação objetiva, mas do rigor, coerência e consistência das suas argumentações, consubstanciadas num percurso investigativo sistemático, coeso e congruente de recolha de dados.

Nesta investigação, vocacionada para a compreensão do papel da legislação na participação e responsabilização das famílias nos processos de violência em meio

⁴⁷ MACEDO, Roberto. (2000). “A etnopesquisa crítica como analítica sensível e rigorosa do processo educativo. In *Revista da FAGED*.(n.º4) Salvador: Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Educação, pp. 40-41.

escolar, pretende-se privilegiar a compreensão e a interpretação em detrimento da explicação, valorizando-se os sentidos que cada ator confere às suas ações, analisadas, pelo investigador, num processo contextual em que cada dado representa um todo significativo, revestindo o carácter de uma *investigação interpretativa*.

Qualquer trabalho de investigação deve, para além da delimitação do seu objeto formal de estudo, delimitar o método assumido, perfeitamente enquadrado e coerente com a abordagem metodológica apresentada. A principal função do método é uniformizar o olhar, garantindo, a eficácia na aproximação entre o sujeito e o objeto, na medida em que,

*“cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada”, “sendo certo que cada método só esclarece o que lhe convém e quando esclarece fá-lo sem surpresas de maior, a inovação científica consiste em inventar contextos persuasivos que conduzam à aplicação dos métodos fora do seu habitat natural.”*⁴⁸

A fim de se seleccionar o método mais adequado ao presente estudo, procedeu-se a uma análise das potencialidades dos diversos métodos, tendo-se considerado apenas aquele que concentrava as valências consideradas necessárias para responder cabalmente às questões fulcrais do estudo. Assim, considera-se que a investigação proposta deve basear-se num **estudo de caso**.

Uma primeira abordagem, leva a considerar o estudo de caso como uma “*recolha formal de dados, apresentada como uma opinião interpretativa de um caso único*”⁴⁹, mediante um estudo concentrado de uma determinada realidade, o que possibilita a construção de um conhecimento fundamentado, analítico e interpretativo, representando um relato credível e preciso do contexto e do problema investigado. Assume-se como um **método** e não como uma mera técnica, pois tem por base a presença do investigador no contexto em estudo, recolhendo informações mediante o recurso a técnicas seleccionadas de obtenção de dados. Com este método e técnicas associadas, pretende-se:

⁴⁸ MCKERNAN, James.(1996). Investigación–accion y curriculum. Madrid: Ediciones Morata. p. 96

⁴⁹ SANTOS, Boaventura S. (2001). Um Discurso sobre as Ciências (12ª ed.). Lisboa: Edições Afrontamento. Pp.48-49

- enfatizar uma visão singular, uma análise interpretativa específica, assente num contexto bem definido, com características próprias e numa visão assumidamente subjetiva do investigador;
- considerar o objeto de estudo de uma forma profunda, completa e nas suas dimensões sistémicas e necessariamente múltiplas.

O mérito deste método advém-lhe, sobretudo, das suas potencialidades em fomentar a reflexão, permitindo uma visão e uma compreensão próprias acerca do papel das famílias na vida escolar, recorrendo a toda a capacidade interpretativa do pesquisador e a um método dinâmico e flexível, capaz de desvendar as multiplicidades e as diversidades dos dados.

Como **técnicas de recolha de dados** consideram-se os meios instrumentais de investigação, o conjunto estruturado e organizado de procedimentos, a aplicar ao contexto em estudo. Entende-se, assim, por técnicas de recolha de dados, todos os procedimentos de implementação do método escolhido, perfeitamente enquadrado e adequado às opções metodológicas feitas. A tríade de técnicas proposta pretende, abarcar a variedade de dados, diversificando as fontes, tentando efetuar uma triangulação informativa, garantindo o aprofundamento da sua compreensão, pois a “realidade educativa é tão complexa que não se pode alcançar a sua total compreensão através de um só *instrumento*⁵⁰”.

Os critérios específicos que presidiram a esta seleção prendem-se com valorização da recolha de dados de natureza qualitativa:

- através da **monitorização interna** de cariz exploratório, destinada a fazer um primeiro levantamento dos dados, no terreno, sobre a violência escolar e apreciar a atuação dos diferentes atores, procedendo ao reconhecimento contextual, à inferência de representações não assumidas verbalmente, à construção de novos dados interpretativos inerentes à prática quotidiana e à delimitação da melhor estratégia de aplicação das restantes técnicas;
- recorrendo à interpretação dos fenómenos em estudo, através da verbalização do ator mais significativos, enquanto representante das famílias, mediante o recurso à **entrevista**;

⁵⁰GUERRA, Miguel. (2003). *Tornar visível o Quotidiano*, Lisboa: Edições Asa. p.87

- mediante uma **análise documental** destinada a aferir as práticas e as intenções dos intervenientes à luz do quadro normativo interno, do documento máximo em termos de regulação e de suporte da autonomia da escola.

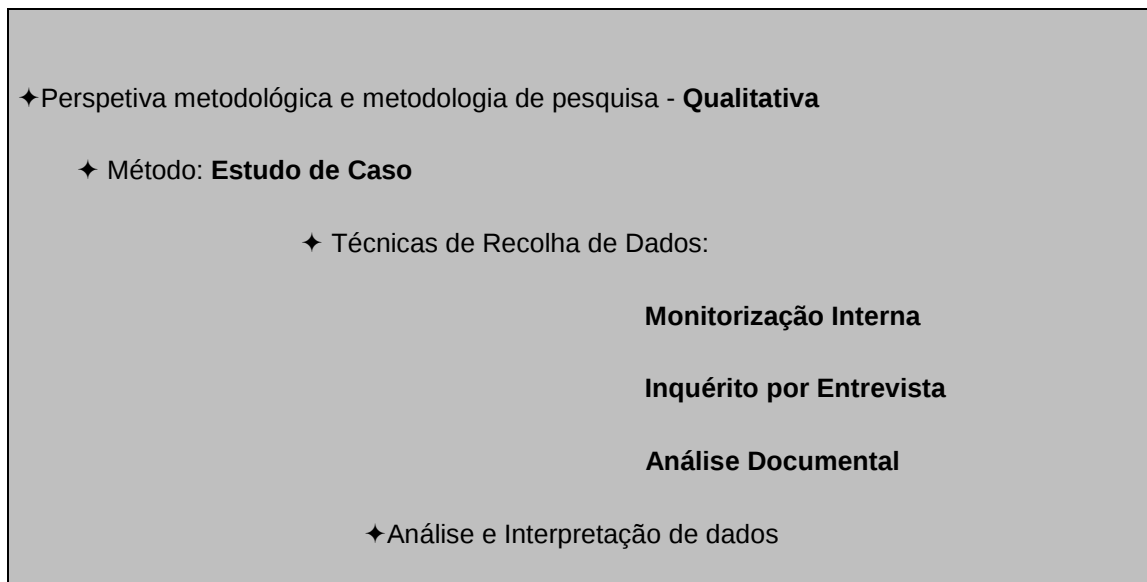
As características intrínsecas a cada uma das técnicas referidas garantem de acordo com os critérios definidos por A. Guerra⁵¹, a sua adaptabilidade à situação em apreço e a eventuais desenvolvimentos imprevistos, sendo flexíveis e sujeitando-se às reformulações e adaptações necessárias; a variabilidade, uma vez que permitem diversificar as fontes e os modos de recolha, os meios de transmissão das mensagens, fomentando a triangulação necessária; a gradualidade, pois possibilitam um crescente aprofundamento do conhecimento e a pertinência no âmbito concreto dos dados recolhidos, sendo consideradas adequadas para responderem de forma pertinente às interrogações de partida.

⁵¹ IBIDEM

2. Definição da Estratégia da Investigação

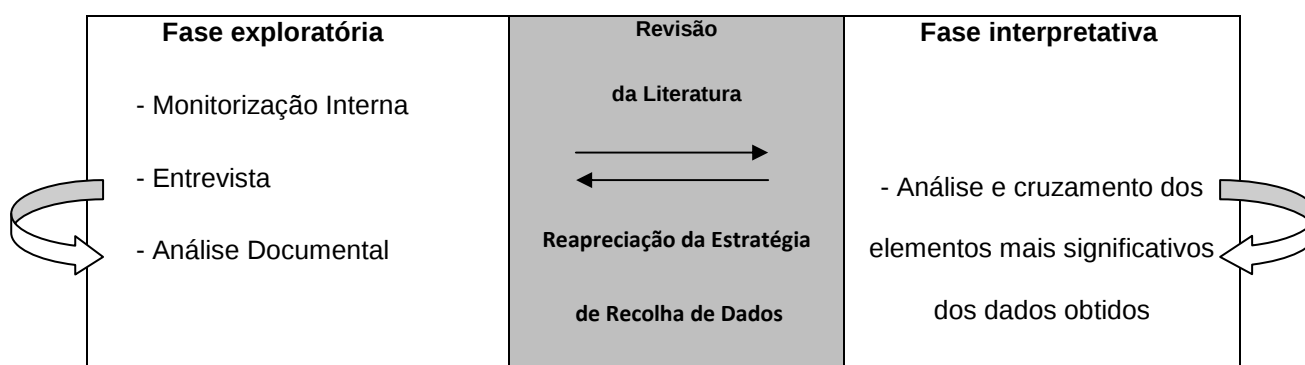
Atendendo à opção metodológica apresentada, a estratégia da investigação assumida pode ser esquematicamente apresentada do seguinte modo:

Quadro n.º 4 - O Esquema de Pesquisa



Propõe-se assim, uma investigação estruturada em torno de duas fases com implementação sequencial, no entanto, permitindo o retorno à fase precedente sempre que necessário, satisfazendo necessidades de aprofundamento compreensivo.

Quadro n.º 5 - As Fases da Investigação



Quadro n.º 6 - Fases e Principais Atividades

(Levantamento prévio)	Monitorização Interna (dos episódios de violência em espaço letivo e escolar)
1-Fase exploratória→	Análise documental (Regulamento Interno (RI), centrando-se no discurso escrito regulador das atitudes, da participação e da responsabilização)
	Entrevista (Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola).
2- Fase interpretativa →	Análise e Interpretação (de todo o material recolhido – valorizando o cruzamento interpretativo)

O processo investigativo percorreu quatro etapas progressivas e complementares da pesquisa, elaboradas a partir das propostas de Estaço⁵² (2001, p.91), adaptadas ao estudo em causa:

Quadro n.º 7 - As Etapas da Investigação

1ª Etapa: - Motivação	• Constatação do Problema • Pré-conceções • Pesquisa e Levantamento Bibliográfico
2ª Etapa - Delimitação e Consolidação Teórica da Problemática	• Construção da Problemática • Delimitação do Problema e das Questões • Definição de Objetivos • Fundamentação Teórica • Construção Conceptual • Formulação dos Pressupostos Operativos

⁵² ESTAÇO, Isabel. (2001). *A escola, as parcerias e a mudança: teoria e prática. Contributo de um estudo empírico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. p. 91

3ª Etapa - Decisão e Fundamentação da Estratégia Investigativa	• Fundamentação Teórica e Conceptual • Fundamentação das Opções de Pesquisa • Definição da Estratégia Investigativa • Contextualização do Estudo • Produção de Recursos Investigativos (grelhas de registo, guião de entrevista e de análise documental)
4ª Etapa - Investigação / Conclusão	• Implementação da Estratégia Investigativa (fases exploratória e interpretativa) • Reformulações e Adaptações dos Instrumentos • Análise de Dados • Revisão da Literatura • Redação e Elaboração das Conclusões

O Caso em Estudo – Critérios de Seleção e Contextualização

A opção metodológica assumida um estudo localizado e contextualizado para intensificar o aprofundamento compreensivo da realidade em estudo. Assim, face à natureza do problema apresentado, aos objetivos e ao questionamento de base, considerou-se adequado para o estudo proposto analisar a emergência, controlo e responsabilização das famílias face aos processos de violência escolar numa escola básica do 2º e 3º ciclos, em função dos seguintes aspetos:

- ser uma escola básica, condicionada, pois, pela escolaridade obrigatória e por um conjunto de problemas daí decorrentes que exigem uma premente procura de opções e de encaminhamentos;
- o nível de participação dos diferentes atores tender a ser mais estruturado do que nas escolas do 1º ciclo, devido ao seu tipo de organização administrativa;
- as características específicas da sua administração e gestão pedagógica que suscitam a intervenção de atores sociais, provenientes de campos diversificados, a fim de responderem a necessidades próprias.

A escola foi selecionada por comportar as seguintes características, consideradas estruturantes:

- ter uma organização administrativa e pedagógica regular, integrada num agrupamento vertical de escolas, constituído nos termos da lei e não ser um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), o que poderia deformar os resultados obtidos;
- apresentar algum empenho e autonomia na resolução das situações problemáticas que enfrenta, diagnosticadas e assumidas, denotando como matriz orientadora da sua política educativa, algum incentivo à participação e responsabilização das famílias;
- demonstrar capacidade reflexiva e crítica face aos problemas que enfrenta;
- situar-se numa zona urbana, sociocultural e economicamente definida como problemática, em franca expansão, fruto de diversas e recentes vagas de imigração, consequente multiculturalismo, associado a dificuldades de integração e alguma marginalidade.

Constituiu-se como determinante para a escolha final, o facto de a escola em apreço evidenciar um esforço significativo na integração da ampla e expressiva diversidade cultural e social da sua população discente.

Assim, definindo o foco de estudo - o espaço real em que a investigação iria incidir -, **geograficamente**, optou-se por uma escola da margem sul do Tejo, nos subúrbios da grande capital por permitir economizar tempo e recursos interpretativos, uma vez que se inseria no contexto socioeconómico e geográfico de conhecimento do investigador.

Em **termos temporais**, a investigação desenvolveu-se em duas etapas distintas:

- iniciou-se em junho/julho de 2011 com o processo de seleção e de contacto informal com a escola. Também com o levantamento de elementos capazes de fundamentar a opção a tomar, nomeadamente o conhecimento do seu PEA e RI;
- reiniciou-se em setembro/outubro (ano letivo 2011-2012) com a apresentação da proposta e consequente implementação de algumas das técnicas de recolha de dados;
- foi mais amplamente desenvolvida ao longo do 3º período do ano letivo 2012/2013, com a aplicação da entrevista e noutros momentos, conforme as necessidades da investigação.

Ao se pretender analisar o caso proposto numa perspectiva sistémica, “desocultando” alguns dos sentidos inerentes às práticas subjacentes ao discurso formal e oficial da escola, torna-se necessário caracterizar e contextualizar social e economicamente aquela comunidade educativa.

A escola em análise integra um agrupamento com mais quatro escolas de 1º ciclo, situadas no mesmo concelho, servindo uma área geográfica diversificada, constituída por zonas urbanas distintas e um vasto matagal, o que lhe confere condições muito particulares, condicionantes da população escolar. Assim, “trata-se de uma área marcada por grandes contrastes sociais, onde coexistem áreas de baixa densidade populacional e de moradias unifamiliares (área ocidental do concelho, com áreas de forte densidade populacional, muito urbanizadas pelo predomínio da construção vertical. Nestas últimas, em especial, o rápido crescimento urbanístico, nem sempre foi acompanhado pela criação de infraestruturas culturais e/ou lúdicas, facto que condiciona grandemente a oferta de respostas adequadas à ocupação dos tempos livres dos alunos. Pelo facto do Agrupamento se inserir num espaço da Área Metropolitana de Lisboa, estamos perante uma localidade dormitório, o que, por si só, constitui um obstáculo ao sucesso educativo, na medida em que existe por parte dos encarregados de educação uma menor disponibilidade para o acompanhamento e envolvimento no processo educativo dos seus educandos.

*"A comunidade educativa tem origens muito diversificadas, coexistindo, no mesmo espaço, gentes da região, outras oriundas de zonas diversas do país (nomeadamente do Alentejo) e ainda todo um conjunto de nacionalidades, resultado do processo imigratório que marcou o país nas últimas décadas, o que permite um enriquecimento multicultural de todos os envolvidos na vida do Agrupamento.”*⁵³

Em termos de números, em 2010/2011, frequentaram o Agrupamento, cerca de 1530 alunos distribuídos pelos seguintes níveis de escolaridade:

⁵³ PEA (p. 6 e 7)

Quadro n.º 8 - População Escolar do Agrupamento

	Pré e 1.º Ciclo				2.º e 3.º Ciclos				AGRUPAMENTO			
	Total	NEE	PA	PLNM	Total	NEE	PA	PLNM	Total	NEE	PA	PLNM
Nº Alunos	709	68	18	0	820	66	112	10	1529	133	130	10

Legenda: NEE (Necessidades Educativas Especiais); PA (Planos de Acompanhamento); PLNM (Português Língua Não Materna).

Quanto a pessoal docente, o número de professores dos vários ciclos de ensino rodava cerca de 180, encontrando-se distribuídos pelos seguintes níveis de escolaridade:

Quadro n.º 9 - Pessoal Docente

	Pré – escolar	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Ed. Especial
Total	5	40	48	58	29

O pessoal não docente que prestava serviço no Agrupamento era de 50 elementos, distribuídos da seguinte forma:

Quadro n.º 10 - Pessoal Não Docente

	Assistentes Operacionais	Assistentes Técnicos	Horas Limpeza	Contratos Emprego Inserção	Guarda Noturno
Total	28	10	6	7	1

No que concerne à oferta formativa, o Agrupamento garante:

- Cursos de Educação e Formação;
- Percursos Curriculares Alternativos;
- Núcleos de Apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais.

A escola ocupa cinco edifícios de construção definitiva, compostos por quatros blocos de dois pisos e um de um piso apenas. Em termos de serviços, apresenta salas destinadas a aulas normais e ainda: Secretaria, Direção, ASE, Gabinetes de Educação Especial, de Apoio ao Aluno e à Família, Centro de Recursos, Sala de Informática, Sala 112, Sala de Professores e de Funcionários, Reprografia, Bares de Professores e Alunos, Refeitório, Salas Específicas afetas a algumas disciplinas, Sala de Diretores de Turmas, Cozinha, Sala de Convívio dos Alunos e Papelaria. No exterior, conta, ainda, com campos de jogos, balneários e espaços de convívio.

Em termos de gestão e administração, a escola tem um Diretor, um Conselho Geral e um Conselho Pedagógico assim como um conjunto de coordenações e subcoordenações criadas nos termos da lei e que funcionam regularmente. Cada escola tem uma Associação de Pais e Encarregados de Educação eleita e em funções regulares, existindo ainda uma União das Associações de Pais e Encarregados de Educação das Escolas do Agrupamento, com um funcionamento regular legal e ativo.

Nos termos da lei, o Agrupamento rege-se por um Regulamento Interno recentemente aprovado (2013-2016 – Anexo 9), por um Projeto Educativo do Agrupamento (Anexo 10) e um Projeto Curricular de Agrupamento.

O estudo de caso e a triangulação

No âmbito deste trabalho, é aceite que a fonte direta dos dados é a própria escola, em situações reais de levantamento de infrações disciplinares, recorrendo a um estudo de caso. Este método de recolha é encarado como uma *“recolha formal de dados, apresentando uma opinião interpretativa de um caso único”*⁵⁴ perfeitamente contextualizado, tendo como preocupação central *“desenvolver a compreensão de uma instância singular da realidade”*⁵⁵

Enquanto desvantagens deste método, há a salientar o carácter subjetivo e idiossincrático inerente às análises interpretativas que muitas vezes constitui uma limitação deste tipo de estudos. Contudo, estas limitações são colmatadas pelas suas potencialidades em fomentar a reflexão e em despoletar uma visão e uma compreensão muito próprias acerca do fenómeno da violência escolar, suscitando a capacidade interpretativa e conferindo um método dinâmico e flexível de análise.

Este estudo de caso abarcou de forma direta, em termos de recolha de dados, todo o corpo docente e discente, ao longo de um ano letivo. Teve, contudo, maior incidência, na forma como as famílias encaram a situação da violência praticada pelos alunos, recorrendo à opinião mais representativa – uma entrevista ao presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação do Agrupamento.

⁵⁴ MCKERNAN, James. (1996). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.

⁵⁵ LUDKE, Menga ., ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. S. Paulo: Editora Pedagógica Universitária.

O recurso a três técnicas de recolha de dados, nomeadamente a monitorização interna, a entrevista e a análise de conteúdo do Regulamento Interno, irá permitir uma triangulação de informações e a credibilidade e validade que o estudo carece (Anexo 8).

2.1. A Monitorização Interna - o Estudo de Caso

A fim de conferir uma dimensão concreta à análise acima descrita, foi assumida, assim, uma monitorização dos dados internos à escola, em contexto de sala de aula, com objetivos de cariz compreensivo.

“A explicação remete para a causalidade externa e visa isolar invariantes e leis, enquanto a compreensão origina um tipo de causalidade interna que refere o significado dos fenómenos compreendidos como totalidade”⁵⁶

Como técnica de recolha de dados, recorreu-se a um levantamento estatístico dos elementos relativos a incidentes passíveis de enquadrarem o conceito de violência escolar, ocorridos em espaço escolar, mais especificamente em sala de aula, ao longo de todo um ano letivo. Em termos de horizontes temporais, considerou-se o ganho em pertinência e aprofundamento reflexivo ao abarcar um período lato, abrangendo diferentes momentos e circunstâncias da vida escolar. Em termos de incidência, considerou-se vantajoso a delimitação espacial – a sala de aula – quanto a viabilidade e fiabilidade do estudo ao contextualizar os atores educativos e ao circunscrevê-los num espaço restrito onde se desenvolve um conjunto significativo de relações promotoras de conflito – relações aluno/aluno e professor/aluno.

As situações de violência fora da sala de aula afiguraram-se de difícil levantamento e monitorização, uma vez que decorem em múltiplos espaços, nem sempre implicando denúncia geralmente sem registo ou manifestação visível, pelo que os dados obtidos não são fiáveis. Os dados diretos obtidos foram recolhidos através de um organismo de monitorização interna da escola no que se refere à indisciplina praticada em sala de aula.

Como categorias de recolha foram assumidas quatro tipologias comportamentais:

- perturbações do funcionamento regular da aula;
- desrespeito (ligeiro) reiterado à autoridade docente;

⁵⁶ LESSARD-HÉRBERT, Michele., GOYETTE, G., et al. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- agressão verbal a professor/ recusa em trabalhar;
- agressão verbal e física entre alunos em sala de aula.

Considerou-se pertinente ainda proceder ao levantamento de dados relativos:

- a todas as turmas da escola;
- a todos os anos de escolaridade;
- às disciplinas com incidência em problemas disciplinares;
- aos dias da semana em que se concretizaram os incidentes.

Estes dados tiveram particular relevância, a fim de permitirem encontrar constantes indicadoras de qualquer situação promotora de conflitos. Assumiu-se, em termos de escola, como ato indiciador de indisciplina qualquer situação de indisciplina que promovesse a saída do aluno da sala de aula, sendo a triagem feita pelo próprio professor, que registava os elementos referenciadores em folhas elaboradas para o efeito.

2.2. A Análise Documental (RIA)

Esta segunda técnica de investigação, caracteriza-se pelo facto de se traduzir numa análise documental simplificada de um dos documentos mais significativos da autonomia da escola - o Regulamento Interno. O recurso a esta técnica visa adensar o carácter exploratório, focalizando a atenção sobre o discurso escrito, expresso e aprovado em termos comunitários.

Os dados recolhidos a partir deste documento assumem uma relevância muito significativa no contexto investigativo, pelo facto de lidar com elementos formais, registados de modo objetivo, apreciados e aprovados num contexto definido e com validade socialmente assumida. Deste modo a análise documental pode ser considerada como uma técnica valiosa na abordagem e recolha de dados qualitativos, na medida em que se constitui como complemento informativo de elementos recolhidos por intermédio de outras técnicas ou como reveladora de aspetos novos face ao problema em análise.

As vantagens inerentes a esta técnica são bastante evidentes e surgem referidas por diversos autores, permitindo salientar, nomeadamente o facto de:

- se constituírem como um recurso investigativo estável e abundante de informações, reforçando a validade da análise;
- fundamentarem inferências e pistas de exploração sugeridas por outras técnicas;
- contextualizarem no tempo, espaço e meio as informações fornecidas.

A justificação para o recurso exclusivo ao Regulamento Interno do Agrupamento (RIA), prende-se com o facto de ser o único dos três documentos de suporte da autonomia (Regulamento Interno, Projeto Educativo e Orçamento da Escola) a assentar diretamente na estrutura legislativa em vigor para a área educativa, sendo igualmente exclusivo no carácter regulador da comunidade educativa, através de uma vasta regulamentação de cariz interno ou de transcrição externa da lei. Assim, o recurso a este documento, especialmente destinado à delimitação das linhas orientadoras da estratégia educativa, responde cabalmente ao pretendido no âmbito do presente estudo atendendo:

- à necessidade de contextualizar os processos de envolvimento familiar na vida da escola;
- a possibilidade de analisar as práticas reais dos vários atores à luz da interpretação dada às orientações legislativas;
- a premência de apreender a diferentes intencionalidades subjacentes à emergência, controlo e combate à violência em contexto escolar.

Atendendo aos três domínios ou focos de análise, consideram-se como unidades significativas⁵⁷ de investigação **todos os elementos direta ou indiretamente relacionados** com o processo de envolvimento familiar e com os processos de violência na escola. Como suporte à aplicação desta técnica foi criado um instrumento de registo e análise (Anexo 1).

A aplicação desta técnica permitiu, assim:

- identificar o envolvimento das famílias aceite e assumido pela escola, focalizando-o sistematicamente nas formas e modelos privilegiados de participação;

⁵⁷ Como aspetos relevantes a considerar na análise efetuada.

- relacionar o contexto familiar com o processo de emergência e desenvolvimento da violência – causas explícitas e implícitas (motivações);
- reconhecer a relação entre o suporte legislativo (interno e externo) e as estratégias de combate à violência escolar;
- confrontar a estrutura normativa de base, a sua apropriação comunitária e a responsabilização dos diversos atores.

Quanto aos **eixos de referência**, pertinentes para os objetivos traçados no quadro da investigação, foram considerados os seguintes:

- A participação efetiva e desejada das famílias na vida da escola;
- As causas da violência e o envolvimento familiar;
- O contributo da legislação interna e externa à escola, enquanto suporte da participação dos pais, no combate à violência escolar;
- A terminologia de base e o suporte conceptual de circunscrição da violência escolar;
- Processos de responsabilização real das famílias em termos de violência em meio escolar.

Em termos de **unidades significativas** foram assumidos:

- os conceitos de violência, indisciplina, desobediência, responsabilização e participação
- os tipos, modos e níveis de participação familiar
- as condições, recursos e facilidades de envolvimento
- os limites ou condicionantes à participação das famílias
- a origem e processos de desenvolvimento da violência escolar
- as motivações subjacentes
- as condições de fomento da violência
- o enquadramento e suporte legal da participação das famílias e do combate à violência
- os processos de responsabilização e envolvimento
- a consciencialização da responsabilização familiar
- os modos e meios de intensificação do combate à violência escolar

Quanto aos **dados obtidos**, há a referir que a análise documental constituiu-se como uma técnica fundamental no estudo efetuado, permitindo avançar significativamente no aprofundamento reflexivo, recentrando a atenção em determinados eixos de análise, levantando interrogações persistentes e orientando o olhar investigador para domínios mais densos de análise. Assim, foi possível definir algumas evidências, vetores mais persistentes de investigação, a exigirem confirmação através da aplicação da terceira técnica (a entrevista).

No que concerne a **limitações**, há a salientar:

- o carácter excessivamente colado à lei, com diminuta interpretação e transposição, evidente em determinados domínios do documento, o que pode atestar alguma incapacidade interpretativa, fraca autonomia ou, ainda, alguma desresponsabilização face a certos problemas, remetendo para o legislado em vez de para o construído.

2.3. O Inquérito por Entrevista

O recurso a uma técnica de recolha de dados mais direta, visa adensar a compreensão sobre o problema da violência escolar, pois o *“inquérito é um dos instrumentos mais amplamente* ⁵⁸ *.”* Assim, a entrevista foi considerada como a forma mais coerente de inquirir atendendo às pretensões do presente estudo. De acordo com Morgan, *“uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, (...) com o objetivo de obter informações”* ⁵⁹ sobre qualquer coisa. A entrevista concretiza-se através *“da recolha de dados descritos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.”*⁶⁰

A entrevista assume, assim, um papel central no estudo da problemática da violência em meio escolar, atendendo ao papel real ou legal das famílias, ao valorizar a dimensão verbal da participação do ator mais representativo em termos institucionais, e

⁵⁸ GHIGLIONE, Rodolphe. MATALON, B. (2005). *O Inquérito: Teoria e Prática*. (4ªed.) Oeiras: Celta Editora p. 1

⁵⁹ BODGAN, Robert., BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora. p. 134

⁶⁰ IBIDEM

simultaneamente fomentar a reflexão acerca deste tema. Esta técnica valoriza a investigação, igualmente, ao apoiar a monitorização interna e a análise de conteúdo da regulamentação da escola em análise. Não tendo uma função preparatória ou instrumental, a entrevista constitui-se como um recurso essencial para o fornecimento de novos elementos que permitem aprofundar a análise, confrontando dados a partir da expressão e da interpretação pessoal, ao mesmo tempo, que implica uma análise diacrónica e não apenas situacional.

Deste modo, inquirir através de um questionário ou de uma entrevista assume uma dimensão estratégica própria, uma vez que a resposta obtida não é indiferente ao que se pergunta e como se pergunta. É neste último aspeto que reside a especificidade desta técnica, sendo necessário atender, aos objetivos gerais e específicos do estudo, aos objetivos exclusivos da entrevista, às características do inquirido e do inquiridor, assim como à relação criada (clima) entre entrevistador e entrevistado.

A entrevista é normalmente considerada como a versão oral de um questionário, no entanto, abarca muito mais, pois encerra um conjunto diversificado de opções e de potencialidades. As questões apresentadas reforçam e enriquecem a investigação, conferindo-lhe um cunho próprio, ao aprofundar o nível de análise para lá do observável, atendendo ao que os atores pensam e expressam e ao modo como o fazem.

“A entrevista é o meio mais apropriado para realizar uma análise construtiva da situação.”⁶¹

Como principal objetivo da aplicação desta técnica, pode considerar-se como P. Gómez:

*“captar las representaciones e impresiones subjetivas, más o menos elaboradas de los participantes, desde su misma perspectiva”, permitiendo o “indagar en las diferentes representaciones, en el pensamiento, en as atitudes, superando les verbalizaciones inmediatas, habituales, buscando los puntos críticos, la teoria implícitas, los plantamientos latentes, los procesos contradictorios en las próprias creencias y esquemas mentales, así como en las relaciones entre el pensamiento y los modos de sentir y el pensamiento y los modos de actuar”.*⁶²

⁶¹ GUERRA, Miguel. (2003). *Tornar visível o Quotidiano*, Lisboa: Edições Asa. p. 89

⁶² GÓMEZ, Perez. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Ediciones Morata.p. 127

O recurso a este tipo de técnica, reforça o carácter qualitativo da investigação, ao pretender compreender e aprofundar o conhecimento a partir da expressão dos seus atores.

Uma breve revisão da vasta bibliografia sobre esta técnica permite considerar como principais atributos:

- a interação entre o investigador e o investigado;
- a obtenção direta e imediata da informação pretendida, mesmo da mais complexa e de cariz individual - opiniões, ideias e sentimentos;
- o aprofundamento de aspetos sugeridos por outras técnicas;
- a promoção do diálogo entre o entrevistado e o entrevistador, permitindo inflexões, correções, esclarecimentos e adaptações;
- o aprofundamento compreensivo dos dados recolhidos;
- a flexibilidade, permitindo, no próprio ato de entrevista, proceder a adequações e a ajustes a fim de aumentar as potencialidades de resposta.

No entanto, esta técnica apresenta alguns condicionalismos. Diversos autores alertam para os seguintes aspetos:

- suscitar uma ampliação da subjetividade da análise dos dados recolhidos;
- poder implicar algum condicionamento e sugestão das respostas;
- depender consideravelmente da capacidade do entrevistador para promover uma relação empática e estimulante face à livre expressão dos sentimentos por parte do inquirido.

O tipo de entrevista utilizado nesta investigação assume um carácter particular, devido a exigências e necessidades do inquirido que, face a um conjunto de circunstâncias pessoais e profissionais, sugeriu e optou por uma entrevista deferida, recorrendo à escrita, de resposta aberta, idêntica à que seria apresentada presencialmente, enviada através de meios informáticos (e-mail), não se enquadrando, assim, numa qualquer denominação ou classificação típica. Assim, o inquérito enviado e recebido traduz na íntegra a entrevista planeada e definida, variando apenas o modo/processo de responder e a ausência dos elementos paratextuais caracterizadores da entrevista: postura, expressões, hesitações e espontaneidade...permitindo uma

apreciação/correção/reformulação/reflexão face à resposta dada, uma vez que recorre ao suporte escrito, mais formal e mais rigoroso.

Este aspeto particular e imprevisto, introduziu alguma limitação no uso desta técnica, uma vez que diminuiu a flexibilidade da resposta, pois as questões apresentadas tenderam a assumir um esquema mais rígido, apenas sendo possível a introdução de novas questões num momento posterior de esclarecimento ou aprofundamento das respostas, exigindo um eventual prolongamento temporal do inquérito, diversificando os momentos de obtenção dos dados. De salientar que em momentos prévios, houve vários contactos entre o entrevistador e o entrevistado, esclarecendo os contornos da investigação, dando as tradicionais garantias de confidencialidade, exclusividade e autenticidade do estudo, assim como garantindo um clima afável, motivador e de cooperação absolutamente necessários para o desenrolar do processo seguinte: a entrevista.

No entanto, salvaguardando as limitações acima expressas, tal como a entrevista presencial, o inquérito apresentado evidencia, em termos de conteúdo e de organização, uma estrutura consistente, orientada para objetivos precisos, podendo ser considerado como **semiestruturado**.

Face ao exposto, valorizou-se esta entrevista formal, focalizando bastante o inquérito, e de acordo com os eixos de referência já assumidos, pondo um especial cuidado na estruturação do guião (Anexo 4). Deste modo, a partir da revisão da extensa literatura acerca desta técnica e atendendo ao referido como princípios de avaliação educativa e de seleção de métodos, por A. Guerra⁶³ foi possível considerar três domínios, a ter em conta, considerados como **eixos de referência**:

- a extensão (quem?) – ser aplicada não a um número extenso de entrevistados, mas a um elemento significativo e representativo,
- a diversidade (como?) - abarcar as várias dimensões da realidade escolar, recorrendo a diferentes níveis de abordagem e garantindo alguma heterogeneidade, ao suscitar diversos tipos de resposta, implicando diferentes processos de envolvimento;

⁶³ GUERRA, Miguel. (2003). *Tornar visível o Quotidiano*, Lisboa: Edições Asa. p. pp.23-25 e 87-88

- a disponibilidade (quando?) – adequando a aplicação da entrevista aos interesses e possibilidades dos entrevistado, no sentido de garantir a empatia e a cooperação necessárias, evitando dispêndios exagerados de tempo por parte do entrevistado, não prolongando excessivamente a entrevista, tentando condensar o máximo possível inquérito, a fim de não condicionar as respostas por cansaço ou saturação.

Assim sendo, no que respeita ao primeiro domínio – **a extensão / o entrevistado** - a entrevista focalizou-se na pessoa do Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação da escola em estudo, a fim da recolha de elementos ter relevância e valor de representação de um universo vasto.

Relativamente ao segundo domínio – **a diversidade / aplicação da entrevista** - atendendo à especificidade deste estudo e às suas opções metodológicas, foi garantido ao entrevistado a expressão livre das suas ideias e sentimentos e foram tidos em consideração os seguintes aspetos:

- **a relação estabelecida**, propiciando um clima de cooperação, através de conversas prévias, uma interação reflexiva livre e isenta, com um fluxo discursivo caracterizado por uma total liberdade de expressão, apenas condicionada pelo meio utilizado - a escrita, o e-mail. Neste âmbito, é de salientar um primeiro momento de apresentação e legitimação da proposta formal (informação sobre o processo de pesquisa e sobre a estratégia metodológica), pedido de colaboração; assunção de autenticidade e honestidade na interpretação; esclarecimento acerca dos conceitos subjacentes, do número de questões e do tempo previsto para a realização da entrevista;
- **o modo de perguntar**, caracterizou-se, pois, por uma postura semiformal, tentando ser o mais claro e direto possível, evitando um envolvimento pessoal do entrevistador nas respostas, de modo a não sugerir ou induzir qualquer tipo de resposta. Este domínio saiu reforçado pelo tipo de entrevista realizado, que impediu o contacto presencial;
- **o tipo de perguntas**, optando-se por um conjunto preciso e direto, exigindo certa fundamentação e reflexão, a fim de evitar alguma ligeireza de afirmação (Anexo 3 – Organização Tipológica das Questões da Entrevista).

Quanto ao terceiro domínio – **a disponibilidade - o momento de aplicação**, - o tempo de entrevista durou cerca de 2 horas e 30 m (desde o envio até à receção das respostas), realizando-se num fim-de-semana, previamente combinado, de acordo com a disponibilidade horária e preferência, do entrevistado.

Considerou-se os seguintes **focos temáticos**, enquanto núcleos **temáticos** coincidentes com as referidas questões, direcionando o trabalho inquiridor em torno dos **itens/unidades significativas** mais pertinentes para alcançar os objetivos pretendidos, evitando dispersões ou devaneios limitadores da validade ou qualidade do instrumento. Foi com base nesses **focos temáticos de orientação** e de análise dos dados recolhidos, assim como nas **unidades significativas** que se construiu o inquérito por entrevista. A fim de se proceder a uma leitura mais coerente, os diferentes itens foram considerados como questões básicas, dando, posteriormente, origem a **categorias de análise**.

Quadro n.º 11 - Focos Temáticos e Unidades Significativas da Entrevista

Focos Temáticos	Itens de Abordagem (unidades significativas)
• A participação das famílias na vida da escola	- o tipo, modos e níveis de participação - os limites ou condicionantes à participação - as condições, recursos e facilidades de envolvimento - os sentidos e os significados da dinâmica participativa
• As causas da violência na ótica das famílias	- a origem da violência em meio escolar - as motivações subjacentes - condições de fomento - contributos familiares para a sua emergência - as ações violentas conhecidas e relatadas
• O contributo da legislação, enquanto suporte da participação dos pais, no combate à violência escolar	- o enquadramento e suporte legal da participação das famílias e do combate à violência em meio escolar - a apropriação das famílias face ao legislado - os processos de responsabilização e envolvimento
• O papel da regulamentação interna da escola no reforço da ação das famílias	- a lógica de participação - os sentidos subjacentes ao controlo da violência - os conceitos de violência, indisciplina, desobediência, responsabilização e participação

• O legislado, o construído pela comunidade escolar e a efetiva responsabilização das famílias em termos de violência em meio escolar	- a consciencialização da responsabilização familiar - a comparação entre o normativo e a realidade no processo de emergência, controlo e combate à violência em meio escolar
• Processos de adensamento da implicação das famílias no combate à violência em meio escolar	- modos e meios de intensificação do combate à violência escolar - as alterações decorrentes dos sucessos, insucessos e benefícios da relação

Em termos de aplicação concreta da entrevista, a mesma foi testada, mediante a sua aplicação, para melhoramento e aperfeiçoamento das questões, a um membro docente e um não docente da comunidade educativa que apresentaram sugestões pertinentes quanto ao conteúdo e à forma, e que foram consideradas na versão final. Assim, procedeu-se à sua reformulação e correção, para garantirem a máxima clareza e inteligibilidade nas questões.

O **padrão de questões** que constitui a base da entrevista revela coerência com anteriores opções. Assim, as questões utilizadas, apesar de visarem a recolha de informações, foram orientadas para a resposta, rejeitaram-se, assim, as questões fechadas por se considerar que, na sua maioria, permitem a confirmação ou rejeição das hipóteses traçadas, limitando o surgimento de situações imprevistas e de novas pistas interpretativas. Do mesmo modo se incluiu a recusa exclusiva a questões muito abertas, devido ao efeito dispersante e de difícil tratamento. A estrutura da entrevista tem subjacente um conjunto de 17 questões distribuídas por 5 tipologias, garantindo uma distribuição equilibrada entre todas elas (3 a 4 perguntas), privilegiando as questões de fundamentação e confirmação (4 perguntas), a par das questões de argumentação valorativa (4 perguntas), a fim de privilegiar a opinião e os sentimentos do entrevistado (conforme Anexos 2 e 3).

Em termos de aplicação, privilegiou-se uma sequência definida, fomentando uma progressiva abertura e aprofundamento reflexivo, indo desde os assuntos mais simples aos mais complexos. Do mesmo modo, tentou-se evitar mudanças bruscas de temática, acautelando o desfocar ou um grande envolvimento pessoal, o que poderia bloquear ou condicionar as respostas.

Os **tipos específicos de questões** privilegiaram:

- a focalização da temática em análise - visando a clarificação conceptual;
- a fundamentação/confirmação - induzindo a expressão de sentimentos e opiniões;
- a argumentação valorativa – destinadas a apreciar valores, sentimentos ou posturas;
- questões exploratórias - permitindo a exploração de novas pistas investigativas;
- questões reflexivas e de expectativa – para confirmar o posicionamento reflexivo.

Em termos de análise, **os dados recolhidos - entrevista** (Anexo 6) revestiram-se de um valor muito significativo, não só pela especificidade da técnica utilizada, mas também pela sua ordem de aplicação (terceira e última técnica). Deste modo, foram notórios os seguintes benefícios:

- aprofundamento de aspetos já identificados em técnicas anteriores;
- reapreciação em virtude de novos elementos de análise;
- análise reflexiva mais aprofundada face às contradições ou incoerências, possibilitando a abertura de novas pistas de análise, consubstanciadas na triangulação a fazer.

A fim de facilitar a leitura dos dados obtidos e uniformizar a interpretação, fez-se, igualmente, uma **análise documental** das respostas dadas, aplicando o mesmo modelo de análise e os mesmos itens.

Quanto a facilidades da sua aplicação, é de salientar a disponibilidade demonstrada pelo entrevistado e o facto de ter um conhecimento significativo da realidade das escolas do agrupamento, e em particular da escola sede. Nas dificuldades sentidas, há a salientar:

- a necessária concretização fora do espaço e tempo escolares;
- as respostas longas, geralmente pormenorizadas e recheadas de exemplos;
- alguma dispersão face à temática em estudo, deixando perceber uma necessidade latente de exteriorização de sentimentos paralelos.

Capítulo II – Leitura interpretativa

Considerações Prévias

Neste momento do estudo, torna-se necessário analisar o modo como os diferentes atores assumem a autonomia concedida e a possibilidade de estabelecerem estratégias de combate à violência em meio escolar, através da compreensão de um caso real, do qual se pretende conhecer os interlocutores, as formas de relação, as intenções comunicativas, os significados atribuídos às práticas, os sentidos e a coerência presente nos discursos e nos atos.

Ao concluir-se a estratégia investigativa traçada, pretende-se, neste momento de conclusões, encontrar elementos que possibilitem um aprofundamento compreensivo acerca do problema em estudo, consubstanciando inferências validadas pelo percurso definido e assumido.

A Aplicação das Três Técnicas – Sinopse Appreciativa

Após a aplicação sucessiva das três técnicas de recolha de dados é possível concluir que se traduziu, efetivamente, num aprofundamento progressivo de informações, num significativo acréscimo reflexivo e num processo contínuo de focalização temática.

As principais **dificuldades** sentidas na aplicação destas técnicas prendem-se com a necessária desmontagem dos discursos formais, politicamente corretos. As **vantagens** da sua aplicação conjunta são evidentes, permitindo uma recolha aprofundada e esclarecedora que enriqueceu a análise interpretativa. Em termos mais específicos, há a salientar os benefícios da sequencialidade utilizada que permitiu um progressivo aprofundamento e focalização temática.

Esta aplicação tripartida permitiu, assim, a apropriação dos sentidos implícitos, o acesso às lógicas de ação, a descoberta de intencionalidades subjacentes, a definição dos contextos de participação e responsabilidade. Sem a aplicação conjunta destas três técnicas, o estudo seria mais pobre, segmentado e consequentemente incompleto ou inseguro nas suas conclusões.

1. Principais Linhas Conclusivas - Leitura Interpretativa

A escola precisa de ser um lugar realmente seguro, a violência, apesar de ser uma exceção na miríade de relacionamentos que lá são estabelecidos é, contudo, inerente e decorrente do seu funcionamento institucional. O efeito de reprodução de modelos sociais leva a que a resolução ou redução dos fenómenos de violência escolar seja imprescindível para minorar outras formas de comportamentos agressivos e destrutivos da sociedade.

As dinâmicas sociais atualmente em curso, implicam que todos participem ativamente na reconstrução de novos valores e na mudança efetiva de mentalidades, procedendo e estimulando o desenvolvimento de práticas escolares e sociais promotoras de cidadania e de paz social,

*"numa época de violência, de agressividade, o professor deverá promover o entendimento com os diferentes, e a escola deverá ser um espaço de convivência, onde os conflitos são trabalhados, e não camuflados".*⁶⁴

É comumente aceite que as estratégias de combate à violência escolar mais eficazes se concentram na própria escola, na mudança interna que implica um impacto direto na cultura e clima de escola, através de adequações na sua estrutura e dinâmica internas. Em Portugal tem-se desenvolvido programas de intervenção na escola, de cariz nacional ou local que adotaram ora uma perspetiva de combate direto à violência (intervenção nos recreios, desenvolvimento da relação escola - comunidade - família), ora de apoio à integração através de um maior sucesso escolar e combate ao abandono (ex. PEPT 2000 - Programa de Educação para Todos até ao ano 2000 - e Novas Oportunidades), ora de apoio a situações de carência económica, desestruturação familiar, dificuldades específicas de aprendizagem ... (ex. ASE – Ação Social Escolar -, GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família -, SPO – Serviços de Orientação e Psicologia - Educação Especial...).

*"A investigação mostra que a violência na escola (quer seja sistemática ou ocasional) é um fenómeno de carácter multifactorial, com diferentes expressões e múltiplas causas, em cuja prevenção a escola tem um poderoso impacto."*⁶⁵

⁶⁴ GADOTTI, Moacir, 2002. Disponível na Internet: «URL»: <http://www.eumed.net>.

⁶⁵ (Violência na escola - <http://edsaude.blogspot.com/2006/02/violencia-na-escola.html> - consultado em 23-03-13)

Nesse sentido, deve-se encorajar os alunos a participarem ativamente na supervisão e intervenção nos atos de violência, assim como apoiar a ação docente para lidar e resolver efetivamente esses casos, enquanto as escolas devem aperfeiçoar as suas técnicas de intervenção e procurar a cooperação institucional. Neste domínio, o papel das famílias é preponderante, pois os pais precisam de ser parte da solução, participando de forma ativa na vida da escola, na qualidade de parceiros educativos. Efetivamente, todos precisam de participar no processo educativo: agressores, vítimas, testemunhas e restantes elementos da comunidade para que se tornem cidadãos comprometidos com o bem-estar geral. Assim, de um modo genérico, o presente estudo, com as suas falhas e limitações, permitiu inferir que a escola é um espaço propício à eclosão de conflitos e confrontos, que é um domínio de testagem dos limites de autoridade e de poder, de apropriação de valores sociais e de concretização de atos de cidadania, de presente e de futuro, mas também de tradição, de transformação e, sobretudo, de resistência à mudança.

Os dados obtidos, com o recurso às várias técnicas, e a seguir apresentados permitem consubstanciar as principais linhas conclusivas do estudo. O recurso à **monitorização interna**, permitiu a recolha dos seguintes elementos relativos a situações de violência (indisciplina) em sala de aula, ocorridas no decurso de um ano letivo e abarcando todas as turmas da escola.

Quadro n.º 12 - Registo Mensal de Indisciplina em Sala de Aula (Anos de Escolaridade)

5º ano									
5º	Set/Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
A		1							
B	11	4	1	1	1			1	2
C				1	2		3	10	1
D			1	1	1	1			
E				2	4	5			1
F	5			3					
G		2	1	2	1	1	1	10	
H		1		2		3	7	13	
T: 107	16	8	3	12	9	10	11	34	4

6º ano

6º	Set/Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
A									
B		2			2				2
C	3	2	2	7	3	1		1	
D	20	3	1	4	2	1	5	3	1
E	1		3	3	7	11	2	5	
F				2				1	1
G	1	1	1	1	2			1	
H	4	2		1			2	5	
I	2	9	1	8	7	4	4	13	
J				2	1				
T:173	31	19	8	28	24	17	13	29	4

7º ano

7º	Set/Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
A								1	
B		2	3	2	1	1			
C	2								
D				2			1		1
E	1		2	4	2			3	
F									1
G		2		2	3	2		4	
H	2	2			3	2		1	
I	1				1	2	1	2	
T: 59	6	6	5	10	10	7	2	11	2

8º ano

8º	Set/Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
A									
B	1	2	1	3			2	2	
C				4		2		2	1
D									
E	3	6			1	2		11	2
F									
G		3		1				2	
T: 51	4	11	1	8	1	4	2	17	3

9º ano

9º	Set/Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
A									
B									
C			1			1		1	1
D				1				1	
E									
F		1		3	1				
G									
T: 11	0	1	1	4	1	1	0	2	1

Total Anual de Ocorrências: 401
Quadro n.º 13 - Razões / Disciplinas /Dias

Razões Apontadas

<i>Perturbar o normal funcionamento da aula</i>	<i>Desrespeito (ligeiro) mas reiterado pela autoridade docente</i>	<i>Agressão Verbal ao professor / Recusa em Trabalhar</i>	<i>Agressão Verbal /Física entre alunos</i>
228	81	48	44

Disciplinas Referidas

LP	FRA	ING	MAT	HGP	H	GEO	CN	EVT	EV	EM	EF	EA	Subst
68	34	39	64	23	18	16	22	18	13	18	10	30	28

Incidência por dias da semana

<i>2ªf</i>	<i>3ªf</i>	<i>4ªf</i>	<i>5ªf</i>	<i>6ªf</i>
97	96	62	50	96

A análise simples decorrente dos dados obtidos permite inferir:

- Uma maior incidência de casos de indisciplina nos anos mais baixos de escolaridade (5º e 6º anos);
- Uma maior incidência nas disciplinas teóricas e com maior carga curricular (o que adensa a possibilidade de ocorrência de incidentes);

- Uma menor ocorrência de incidentes em disciplinas mais práticas;
- Uma frequência superior nos dias de início e final de semana.

Uma análise mais incisiva dos dados acima revelados possibilita o delinear das seguintes interpretações:

- Parece haver uma relação entre a indisciplina e alguma imaturidade, havendo uma apropriação progressiva de padrões comportamentais mais adequados ao longo do desenvolvimento etário;
- Algumas metodologias associadas ao processo de ensino e de aprendizagem parecem não ser estimulantes e motivadoras, uma vez que nas disciplinas mais teóricas adensam os fenómenos de indisciplina;
- A adoção de estratégias mais ativas de lecionação, com atividades mais práticas e experimentais parece ser o meio mais adequado para minorar as situações de indisciplina em sala de aula, veja-se o exemplo das disciplinas de Educação Física, Educação Visual e Educação Visual e Tecnológica, ou mesmo de História e Geografia, com menor registo de casos de indisciplina;
- A particular incidência de indisciplina nos extremos da semana, parece primeiramente revelar uma necessidade de exteriorizar energias contidas ou promovidas no espaço de residência, durante o fim-de-semana, e depois a excitação e a ansiedade pela chegada de novo fim-de-semana, colmatado pelo cansaço dos dias intermédios. Esta curva de incidências é comum à maioria dos atos humanos, havendo uma dispersão em curva ascendente desde os extremos, se entendermos em termos de comportamentos mais regrados;
- Embora tenham sido disponibilizados os meios identificadores dos docentes que mais contribuíram para a presente estatística de incidentes disciplinares, estes não são revelados devido às garantias de confidencialidade e de anonimato, mas foi possível concluir que há níveis de permissividade muito díspares, registando-se, igualmente, situações graves de perda ou de imposição da autoridade docente.

Em termos das categorias de análise propostas, é possível concluir relativamente ao número (quantificação) das ocorrências registadas que:

- **as perturbações do funcionamento regular da aula** - são uma constante na vida da escola, mais ou menos intensas, com maior ou menor frequência,

ocorrendo diariamente e revelando uma forma de violência específica e reiterada que atrapalha e altera os ritmos e a lecionação;

- **o desrespeito (ligeiro) reiterado da autoridade do professor** - surge como um dos incidentes mais frequentes e que se insere na categoria anterior, perturbando sistematicamente o desenrolar da aula e a estratégia de ensino e de aprendizagem definida, pondo em causa a atenção e a concentração necessárias para aprender;
- **a agressão verbal a professores/recusa em trabalhar** - tem menor incidência, no entanto, apresenta ainda um valor significativo, que influencia o clima da aula e a aprendizagem dos alunos;
- **a agressão verbal e física entre alunos em sala de aula** - apresenta o valor mais baixo de incidência, contudo, pode indiciar formas de violência diferidas a ocorrer fora do espaço da sala de aula (recreios, intervalos), como ajustes de contas posteriores.

Como principais limitações a esta monitorização, há a destacar o facto de não se ter tido em conta o número de alunos por turma, a experiência e a formação específica dos docentes. Efetivamente, o número de alunos *encerrados* num espaço limitado durante um determinado período de tempo, mais ou menos longo, pode ser determinante, uma vez que *quanto maior é a nau, maior a tormenta*. Do mesmo modo, o grau de experiência e de formação dos adultos com os quais se relacionam as crianças e os jovens pode ser igualmente significativo para a análise interpretativa.

Para que a escola não se torne um espaço de reprodução de conflitos exportados de outros domínios ou de confronto entre grupos opositores, vários estudos demonstram que o respeito e o diálogo podem abrir uma grande perspetiva de conciliação entre todos os atores educativos, mas particularmente, entre professores e alunos, funcionando como um facilitador nas relações sociais nos meios escolares, numa relação pautada pelo encontro de interesses pessoais e humanos, favorecendo o surgimento de capacidades e de possibilidades de criação.

Quanto aos dados obtidos pela **análise documental** efetuada ao Regulamento Interno do Agrupamento (RIA), foi possível inferir o seguinte, a partir da respetiva grelha (Anexo 5).

Enquadramento

O RIA é considerado, predominantemente, como resultante de imposição legal, como instrumento definidor da organização da vida escolar e da articulação formal entre todos os membros da comunidade educativa. É visto como o instrumento estruturante da autonomia da escola e regulador da participação de todos, enquanto referencial da partilha e distribuição de direitos e deveres da comunidade. No entanto, formaliza excessivamente essa participação, não promovendo ou incentivando a emergência de novos atores, constituindo-se como um instrumento interno, regulador da aplicação dos normativos.

O RIA não promove a integração, mas regula minimamente a participação. No próprio articulado do documento de suporte da autonomia da escola, é possível encontrar o sentido real da concretização dessas intenções de envolvimento: participações de cariz funcional, colaborações em projetos e representações regulares.

Atendendo aos comentários adjacentes à análise feita (Anexo 5) a este documento é possível perceber que, no que concerne especificamente à violência escolar, às suas causas, motivações ou origem *"não existe a sua definição como conceito. Está implícita e subjacente ao longo de todo o regulamento interno"*. Mas, face a este problema e a outros que a escola enfrenta, ao longo de todo o documento é possível inferir a necessidade de *"participação alargada a toda a comunidade educativa"*, sendo definidas *"de uma forma constante e clara as condições e formas de participação"*.

Apelando a princípios cívicos e democratas o RIA, enquanto principal normativo interno, regulamenta a participação de todos os atores educativos, seguindo de muito perto a lei, uma vez que a *"participação das famílias (está) dependente da lei mais do que da vontade / estratégia da escola"*, o que condiciona a sua eficiência e eficácia, não demonstrando grande capacidade autonómica nem uma significativa inserção no contexto socioeconómico e cultural em que a escola se insere, apesar de a *"intencionalidade de assunção autonómica se encontrar esplanada ao longo de todo o RIA, no entanto, não há referência a uma focalização mais direta acerca da violência escolar para além da pura transcrição da lei e do Estatuto do Aluno e da Ética Escolar"*.

"O RIA constitui a vertente estrutural do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) e assenta na responsabilidade coletiva da comunidade educativa e na assunção/apropriação da parcela de autonomia que permite a responsabilização e envolvimento de todos", no entanto, condiciona esse envolvimento à estrita dependência da lei, o que lhe confere o seu aspeto mais limitador e geral, perdendo o valor contextual e local.

Relativamente à **entrevista** efetuada (Anexo 7), foi possível retirar as seguintes conclusões a partir do texto do entrevistado, decorrentes dos focos temáticos, quanto ao:

Sentido da dinâmica de participação - as lógicas subjacentes à ação das famílias

O sentido da dinâmica de participação familiar baseia-se numa lógica de ação que tende para a constituição de uma Comunidade Educativa, ainda que limitada, mais intenção do que ação, condicionada por algumas rotinas, e por um investimento exíguo e uma autonomia pouco assumida. Assim, é possível perceber pela análise documental realizada alguma intencionalidade expressa numa diminuta abertura ao meio e de promoção de uma escola enquanto comunidade educativa. Os dados recolhidos na entrevista permitem confirmar que a participação efetiva e real das famílias é significativamente restrita, muito formal e institucional.

"A participação das famílias, de um modo geral, é escassa e dependente de múltiplos fatores. A participação encontra-se muito ligada à relação meramente circunstancial com o DT e à participação em eventos e atividades pontuais, normalmente associadas a festividades e comemorações de datas. Para além disso, o associativismo dos pais e Encarregados de Educação (EE) é pouco participado, resumindo-se a um agregado muito pequeno de pais que participam e dão o seu contributo nos órgãos das escolas." (excerto da entrevista com o Presidente da Associação de Pais)

A lógica de ação, traduzida pelo discurso da Associação de Pais, assenta mais numa colaboração regular no desenvolvimento de funções e atividades específicas do que numa participação ativa.

"Na ligação ao Diretor Turma (DT), nos momentos das reuniões, quando são chamados à escola (habitualmente em circunstâncias agregadas a algum aspeto negativo do seu educando), nas atividades mais abrangentes e abertas à comunidade e em momentos festivos.

Para além destes aspetos, a participação nos órgãos das escolas onde detém posição de grande representatividade e privilegiada".

Assim, o sentido real remete para uma participação como representação ou colaboração ativa, com características eminentemente funcionais, atendendo ao definido no Regulamento Interno e no transmitido na entrevista. Os impactos da ação das famílias podem ser considerados como pouco significativos, sendo mais discursivos do que práticos, indicando uma apresentação algo vaga do esperado e sentido, sem apresentação de estratégias de operacionalização ou de concretização. Contudo, ainda que diminutos, os impactos fazem-se sentir:

"Se o envolvimento das famílias for real, também a postura perante a escola e a visão da escolaridade será abraçada de outra forma. Todos os pais gostam de ser ouvidos e de ouvir falar dos aspetos positivos dos seus filhos. Se esta intervenção for efetuada num clima de partilha e prevenção, os problemas de violência tenderão a reduzir."

As causas da violência subjacentes à ação das famílias

Na análise da entrevista realizada, surge como evidente que as causas da violência em meio escolar atribuíveis às famílias se prendem com um conjunto de fatores externos, nomeadamente os problemas económicos e sociais, dos quais se é possível destacar a situação de crise que afeta o nosso país, o desemprego. Paralelamente, o baixo nível sociocultural de muitas famílias leva a uma desvalorização das aprendizagens e do contributo da educação para um futuro melhor, assim como um total descrédito na instituição escolar, vista como uma obrigação oficial, por parte das famílias, e um castigo por parte dos alunos.

"A origem dos alunos, muitos provenientes de bairros violentos e com índices de criminalidade elevados; Condição socioeconómica desfavorável; Fraca integração cultural da população imigrante; Falta de acompanhamento familiar; Falta de referência de autoridade na escola; Impunidade sucessiva."

Ao longo de toda a entrevista é notório o papel da família na origem e manutenção do problema da violência escolar.

"As famílias são o cerne da questão, pois a violência está muito associada ao grupo e à afirmação no grupo. Quando o acompanhamento familiar é precário o grupo toma uma importância maior, apresentando-se como a única referência ao adolescente. Pais que não passam tempo nenhum com os seus filhos ou que esse tempo

não é aproveitado da melhor forma, deixam os adolescentes entregues a uma aprendizagem junto dos pares, numa integração que muitas vezes é adquirida pela violência."

Acrescenta-se, ainda, alguma incapacidade da escola em encarar o problema de uma forma eficaz e em se abrir efetivamente a uma participação alargada.

" O novo RIA é apenas um conjunto de regras que já vêm contempladas na lei. Não acresce nada de novo e inovador. Não aproveitou as sugestões da própria lei, nomeadamente na envolvência da comunidade na resolução dos problemas de indisciplina. Assim, a participação da família é pouco ou nada estimulada. Também destaco pela negativa a ausência da Direção na resolução dos casos de indisciplina em sala de aula."

Deste modo, é possível considerar que há uma lógica de desvalorização do papel social e cultural da escola e uma fraca vontade de constituição de uma comunidade educativa subjacente ao discurso e ação de muitas famílias.

O contributo legislativo (interno e externo) para a construção do conceito de responsabilização familiar

O próprio conceito de comunidade educativa expresso pela escola denota uma lógica restritiva, de autonomia pouco assumida, muito próximo do legislado e politicamente definido, ao se apresentar com os contornos definidos na lei, utilizando um discurso institucionalizado, mas vazio de significado prático e real na vida quotidiana da escola e, mais especificamente, no que concerne ao combate à violência escolar, atendendo ao referido na entrevista sobre a diminuta alteração sentida após a publicação dos novos normativos mais responsabilizadores das famílias.

" (O RIA) Não responsabiliza em nada para além do que está estipulado na lei. Por outro lado, sente-se que mesmo o enquadrado na lei não é executado de forma efetiva, atempada e eficaz. É vital que exista firmeza nas decisões e que estas não oscilem ao sabor do encarregado de educação que se tem pela frente. É imprescindível que existam medidas tipificadas consoante a sua gravidade e que o resultado seja semelhante para casos similares."

"O Estatuto do Aluno procura envolver as famílias na prossecução dos projetos educativos e cumprimento dos Regulamentos internos. No entanto, não faz uma abordagem pela sua participação ativa no processo escolar dos seus educandos, manifestando-se antes de mais

como um conjunto de regras de cidadania. O RIA é ainda mais redutor, pois não acrescenta nada à lei e não aproveita as janelas abertas que o Estatuto do Aluno permite, numa perspectiva de autonomia e abertura à comunidade (...) a participação da família é sempre efetuada posteriormente aos episódios de violência escolar."

A escola apresenta-se, assim, com pretensões a ser um espaço alargado de participação, dinamizador de aprendizagens e de valores, no entanto, vê essa pretensão limitada pela alegada inoperância das famílias e de outros atores, ou pela incapacidade da própria escola em solicitar estruturadamente essa participação. Por outro lado, esta perspetiva torna possível uma interpretação utilitária da própria participação familiar, considerando as famílias e outros parceiros segundo uma ótica meramente funcional.

Em conformidade, a responsabilidade atribuída na lei às famílias parece ser diluída, nunca exercida na totalidade nem de forma plena, não se reivindicando como responsabilização efetiva, mas apenas como um atributo amorfo do papel exercido pelos encarregados de educação. Se, por um lado as famílias não assumem a totalidade dos seus deveres, a escola também parece não querer ou não poder exigir esse cumprimento. Na relação construída entre a escola e as famílias, ambas as entidades parecem não querer assumir a totalidade da fatia de responsabilização consignada na lei, nem exigir o seu total cumprimento. Este facto torna-se notório na entrevista, face ao papel exigido a outros parceiros, nomeadamente a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ).

Significados atribuíveis à participação das famílias no combate à violência em meio escolar

Em conformidade, o valor reconhecido à participação das famílias reforça características de funcionalidade da relação, enquanto troca e partilha de vantagens mútuas. O carácter utilitário da participação das famílias, a autonomia mitigada assumida pela escola, a limitada disponibilidade para ultrapassar as rotinas, condiciona uma apropriação segura dos conceitos de responsabilidade e responsabilização, surgindo de forma vaga e difusa. A partir da análise feita é possível inferir que o valor reconhecido às famílias pela escola assenta num processo, em curso, de construção de uma relação comunitária, num relacionamento proveitoso, anda que incipiente, mantido entre a escola e os diferentes atores, num contributo para a concretização do seu projeto educativo.

Quanto ao valor reconhecido pela Associação de Pais e pelas famílias na sua relação com a escola, parece radicar essencialmente no definido na lei e que basicamente se

resume no aumento da sua capacidade de intervenção: conhecimento e representação; na possibilidade de maior reconhecimento comunitário; no apoio à resolução de alguns problemas concretos da escola e na legitimação da sua representatividade social.

Sentidos / impactos futuros conferidos à responsabilização das famílias

A análise efetuada face ao discurso proferido, permitiu inferir que os sentidos futuros conferidos à participação das famílias passam essencialmente por alterações profundas na relação, fomentando uma maior abertura da escola e uma participação e responsabilização alargadas dos diferentes atores, intensificando as potencialidades de ação e acentuando os níveis de eficácia da escola e da comunidade que serve.

Os sentidos presentes nas lógicas da relação entre a escola e as famílias apresentam contornos futuros de uma participação tendencial e desejável como mais ativa, sugerindo-se um maior investimento na mudança da escola e da comunidade, insistindo, essencialmente, numa valorização da participação mais efetiva e concreta, assim como na continuidade da colaboração para a resolução de problemas e necessidades, em detrimento de relações institucionais, distantes e burocráticas.

"Seria vital envolver a comunidade e as famílias na resolução dos problemas de violência escolar. Seria interessante constituir uma equipa multidisciplinar que trabalhasse a família para além dos alunos potencialmente problemáticos. Por outro lado, o envolvimento da comunidade, através do estabelecimento de parcerias, poderia ajudar a moldar determinados comportamentos, pois ultrapassaria as fronteiras do recinto escolar e os alunos poderiam entender que as suas atitudes e valores serão reconhecidos por toda a comunidade, para o bem e para o mal."

Alterações esperadas na escola e nas famílias

As alterações esperadas pela escola visam essencialmente garantir o pleno cumprimento dos normativos gerais e internos e das orientações definidas no RIA, sobretudo em termos organizativos limitando-se à resolução de necessidades ou ao apoio nos processos de acompanhamento / encaminhamento de situações problemáticas; pouco em termos pedagógicos, baseando-se essencialmente no suporte a atividades extracurriculares ou referentes a alunos com necessidades educativas especiais; muito pouco em termos do desenvolvimento dos valores de cidadania ou do adensamento da sua intervenção quanto a formação ou acompanhamento das famílias ou alunos mais problemáticos.

2. Resposta às questões de investigação

As apreciações decorrentes de indicadores compreensivos (Anexo 8) e a leitura interpretativa acima apresentadas, validadas pelo percurso investigativo traçado, consubstanciam-se num conjunto de suportes compreensivos, construídos teórica e empiricamente a partir dos objetivos traçados e enquanto resposta às questões de investigação.

Que domínios regulados pelo Direito são privilegiados na intervenção da família na Escola? ⁶⁶

Em termos do Direito, são vários os domínios que a legislação interna e externa privilegia a fim de regular a intervenção da família na vida da escola. Assim, destacam-se, nomeadamente:

- **a participação** - atendendo a que as parcerias educativas tendem a constituir-se progressivamente como uma prática regular, implicando um enquadramento normativo que a sustente, pois resultam de necessidades reais e concretas da comunidade educativa, de problemas apenas passíveis de resolução através da partilha de competências e responsabilidades unificadas num projeto comum, passível de ser considerado como um contrato pelo carácter vinculativo e intencional manifestado pelos parceiros.

No entanto, tal como é possível demonstrar no caso estudado, as parcerias educativas, sobretudo as que têm as famílias como parceiras, concretizam-se de uma forma mais repartida,⁶⁷ do que partilhada, através do veicular de um discurso de participação democrática e igualitária, encapotado sob tentativas de envolvimento emocional, visando criar um clima de escola, baseado na harmonia e bem-estar, potencialmente dissuasivo de uma intervenção mais crítica ou reivindicativa.

"A participação familiar limita-se ao contexto letivo individual (avaliação, assiduidade e comportamento dos discentes), integrando a vida escolar de uma forma intencional, ora como suporte à relação

⁶⁶ A resposta a esta questão consubstancia o almejado no objetivo específico: Conhecer as áreas de intervenção da família na vida da escola, definidas na legislação.

⁶⁷ Segundo F. Louis (in Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, p. 57 partilhar implica que todos sejam “parceiros no funcionamento quotidiano do sistema educativo”, enquanto repartir implica a assunção individual e particular de responsabilidades e poderes.

com o DT, ora como reconhecimento das atividades relacionadas pelo ou para o seu educando (festas e comemorações). Trata-se de uma participação circunstancial e pontual, irregular, evidenciando traços pouco conformes a uma colaboração ou parceria." (Anexo 8).

- direitos /deveres dos parceiros /família - o processo de envolvimento das famílias continua a ser sentido mais como uma delegação de competências, superiormente definida, do que como uma conquista própria, como um fim e não como um processo assumido de mudança da própria escola e comunidade, assente numa participação responsável e competente.

Em termos legais, os direitos e deveres das famílias em termos de representação e intervenção na vida da escola aparecem amplamente definidos e traduzidos em letra de lei interna, de um modo quase transcrito, respeitando o regulamentado. Trata-se geralmente de uma tradução da lei, definindo sucintamente os campos de ação e os limites de intervenção, uma vez que abarcam os direitos das famílias enquanto delimitação dos contornos da sua intervenção na escola e na vida dos seus educandos. Ao mesmo tempo que define direitos, a lei restringe-os ao lhes conferir um carácter de responsabilidade. Do mesmo modo, ao definir os deveres, responsabiliza, impondo obrigações, limites e sanções.

No fundo, toda a regulamentação acerca da participação das famílias na vida da escola e no que concerne especificamente à violência escolar abarca campos muito específicos do direito: o dever e o direito dos cidadãos -, enquanto conjunto de normas reguladoras da participação e do envolvimento social, e encontra-se amplamente desenvolvida e esplanada no texto da lei.

O caso estudado, permitiu verificar que existe um conjunto vasto de regulamentações internas e externas à escola destinadas a prevenir, minorar e sancionar, desmotivando os atos violentos, não havendo qualquer tipo de vazio ou insuficiência legislativa nesse campo. Assim, se os resultados almejados em termos de redução dos casos de violência não se fazem sentir, deve-se quase exclusivamente à incapacidade de intervenção e uso das prerrogativas legislativas por parte da própria escola e das famílias.

"Diminuta participação familiar por falta de condições de participação atribuíveis às famílias e ao contexto social e económico de inserção, assim como por responsabilidade da escola-instituição,

do excesso de carga normativa e da gestão da escola que evidencia uma abertura real à participação débil e pouco estruturada. Trata-se de um querer imposto externamente que no traduz um sentimento verdadeiro e consequente da escola." (Anexo 8)

- criação de associações - a legislação determina e circunscreve as relações estabelecidas entre os vários parceiros, especialmente entre a Escola e a Associação de Pais e Encarregados de Educação, **enquanto relação estruturada estabelecida entre parceiros para a concretização de um projeto com fins educativos, assumido no âmbito da orientação autonómica da política educativa da escola.** Como características definidoras desta relação, destaca-se o seu carácter construído, dinâmico, em evolução constante através da interação entre todos os atores.

Contudo, no caso estudado, há a realçar o carácter formal da sua concretização, com uma intervenção pouco ampla. Trata-se, pois, de **parcerias educativas** de cariz funcional, porque às famílias é atribuído um papel específico no jogo negocial, respondendo a necessidades funcionais e atendendo ao carácter utilitário da parceria constituída.

"Participação diminuta, tendo como causas uma fraca motivação por parte das famílias e da comunidade ou uma falta de estímulo por parte da escola, revelando um RIA pouco eficaz na promoção dos valores de civismo e de democracia." (Anexo 8)

Quais os processos de emergência e controlo da violência escolar atribuíveis à família? ⁶⁸

Ao nível da família, a alegada descentralização das políticas educativas provocou, igualmente, constrangimentos vários, devido essencialmente à alteração no tipo de relações e solicitações das escolas. De um paradigma de relações institucionalizadas e pouco dinâmicas, partiu-se para um novo modelo social assente em relações alargadas, dinâmicas de envolvimento social e de aumento das competências comunitárias. No entanto, a nível do caso estudado, é possível considerar o processo de envolvimento e

⁶⁸ A resposta a esta questão consubstancia o almejado nos objetivos específicos: Identificar os contextos familiares propiciadores das situações de violência escolar e determinar as áreas de responsabilidade da família na prevenção e combate da violência na escola.

participação das famílias como sendo pouco flexível e limitado, com uma estruturação definida e assumida de tarefas e de atividades, que nem sempre estão à altura de garantir.

Perante as responsabilidades acrescidas que a sociedade e a legislação lhe confere, as famílias sentem-se em grandes dificuldades. Por um lado, ainda não conseguiram determinar nem aceitar completamente a sua função no seio social, adaptando-se mal às novas exigências, aos novos papéis em que a autoridade tende a dar lugar à negociação, a imposição à aceitação, a norma à inovação, a rotina à dinâmica. Por outro lado, a resposta dos jovens às graves questões sociais e escolares que atravessam prendem-se com desmotivação, desinteresse, rebeldia, uso de meios substitutos de afetos (recursos digitais, droga, amizades duvidosas...) e violência. Estas atitudes que outrora pareciam ter espaços e tempos bem definidos de emergência, agora entrecruzam-se em momentos familiares e escolares, em casa e na família.

"Família como principal causa e origem das situações de violência."

"Motivações de ordem social, económica e contextual a par do clima de impunidade geral e de falta de autoridade específica da escola. (Anexo 8)

Na maioria dos casos, são problemas de ordem familiar, contextual económica e socialmente perturbadores que levam à emergência de fenómenos de violência que extravasam a família inundando a própria escola, atendendo a que é um local cada vez menos institucionalizado e progressivamente menos formal. A ausência de um cimento formativo concedido pela família, assente numa relação saudável, de dedicação, de tempo e amor, de respeito, de responsabilização direta, de consciencialização, de justiça e de honestidade, cimento esse emparedado e consolidado pela religião e pelos valores transmitidos, faz com que os atos dos jovens sejam impulsivos, desrespeitosos, rebeldes e tendencialmente violentos. A juventude paga a desregulação que sente pelo pouco acompanhamento familiar e social dado (uma vez que já não há uma *aldeia constituída para educar uma criança*) com uma escalada de atos antissociais, contestando e mostrando a falta de limites que sente e a impunidade que julga imperar.

Contrariamente, a sociedade e a escola armam-se de escudos legais, tentando dissimular e controlar os atos violentos, desmotivando a reação agressiva, conferindo maior responsabilidade às famílias pela educação dos jovens, reafirmando o papel formativo da escola, através de uma responsabilização mais intensa coadjuvada pela lei e pela norma.

Trata-se de uma responsabilização indireta, através da ilegalidade dos atos praticados pelos jovens, a fim de colmatar carências das famílias não satisfeitas pela sociedade: mais tempo para os jovens, famílias mais alargadas, maior disponibilidade para atender aos seus problemas, refundar os papéis tradicionais atribuídos a cada membro familiar, capacidade para libertar os jovens de dependências digitais, criação de um consenso alargado à sociedade sobre a responsabilidade que toda a *aldeia* continua a ter na educação.

Apesar da inevitável responsabilidade atribuída à família pela carga normativa atualmente em vigência, a violência em meio escolar continua a ser significativa, fruto de políticas erradas, uma vez que nada na sociedade muda simplesmente por decreto. A verdadeira responsabilização das famílias pelos atos dos seus jovens tarda, nem o suporte legislativo foi capaz de lhe conferir a pujança necessária para a ação.

No caso estudado, face a leis novas, mais duras e responsabilizadoras das famílias, a escola respondeu com procedimentos velhos, adotando a mesma política dissuasora, gasta e ineficaz, regulamentando o que a lei define e implementando as mesmas medidas de sempre. As famílias continuam a resistir no seu reduto de responsabilidades novas, denunciando a sua incapacidade para mudar e para fazer face a jovens com atitudes desafiadoras para os quais a receita de violência familiar de outrora (castigos corporais, chantagem emocional...) já é ineficaz, mostrando-se impunes à responsabilização que lhes pretendem assacar.

"As condições de fomento abarcam dois domínios interligados: a vertente socio-familiar-económica e cultural de origem e a vertente escolar caracterizada por uma fraca apropriação / aplicação dos normativos e débil estratégia de assunção de autoridade e de desmotivação de atos violentos." (Anexo 8)

Que intencionalidade política e social está subjacente ao corpus legislativo que regulamenta a participação da família na vida da escola e mais especificamente na prevenção ao combate à violência escolar? ⁶⁹

⁶⁹ A resposta a esta questão consubstancia o almejado no objetivo específico: Reconhecer linhas tendenciais (políticas e sociais) de orientação da ação legislativa em termos preventivos e sancionatórios atendendo à violência escolar.

As intenções políticas e sociais implícitas na regulamentação da participação das famílias na vida da escola prendem-se com todo o alegado processo de reforço da autonomia da escola e decorrem das orientações descentralizadoras das políticas educativas, caracterizadas pela atribuição de novas competências e responsabilidades à escola e, simultaneamente, à própria comunidade, através da criação de órgãos de representação comunitária. A descentralização das políticas educativas assente basicamente em alterações políticas e administrativas, mas ignora, normalmente, as necessárias modificações em termos sociais e de mentalidade, pelo que os resultados alcançados são pouco significativos e as alterações em termos cívicos são irrelevantes. O processo global de descentralização das políticas educativas pressiona as instituições escolares no sentido de uma ação mais autónoma e *voluntária*, ainda que de cariz limitado, impulsionada pela legislação que promove novos órgãos, novos esquemas participativos e empurra a escola para uma autonomia forçada, procurando, agora, de forma independente da Tutela, soluções para os múltiplos e complexos problemas que partilha e enfrenta conjuntamente com a comunidade em que está inserida.

É um processo de assunção progressiva de novas competências através da interação da escola com o seu contexto local, atendendo às necessidades diagnosticadas e às estratégias assumidas no seu projeto educativo, promovendo a constituição de parcerias educativas. Mas, essas competências autonómicas, concedidas e fomentadas pelo Estado, implicam uma aceitação por parte de todos os atores educativos, que na maioria das situações não estão dispostos a assumir, pelo que nem sempre ocorrem. A entrada de parceiros educativos como as famílias, visou ampliar os recursos pedagógicos disponíveis, melhorando significativamente o processo formativo.

No caso estudado, é evidente alguma demonstração da vontade da escola e das famílias em estabelecer uma relação construída, mas ainda não parece ter sido assumida uma nova filosofia de ação, assente numa lógica de participação mais alargada. A escola precisa de reforçar a sua capacidade de diálogo, de partilha de decisões, de definição de orientações participadas, cuja aplicação afeta, igualmente, a escola e as famílias e consequentemente a comunidade.

"A prática real da escola não recorre à lei para promover as mudanças necessárias na postura de cada ator educativo e no tipo de relação e responsabilidade que estabelecem entre si, nem para tornar

a escola um motor de mudança das suas práticas, de resolução dos seus problemas e de mudança da comunidade em que se integra. Participação das famílias e demais atores educativos dependente da lei (que impõe) e menos de uma vontade estratégica e interna à própria escola." (Anexo 8)

Às famílias exige-se também alterações significativas na sua conceção da escola e da educação, adequação a novas políticas sociais, em que a educação tem um papel progressivamente mais importante e alteração do tipo de relação tradicionalmente mantida com a instituição escolar. Assim sendo, solicita-se que as famílias tenham capacidade de cooperação, de partilha de responsabilidades com a escola, tarefas para as quais não estão ainda completamente preparados nem disponíveis. A cooperação, a partilha e a participação aprendem-se com tempo e com condições, numa obra constante de necessidade, persistência e muita vontade.

Trata-se de uma autonomia *construída* a partir da *concedida* por decreto e evidencia determinados constrangimentos, nomeadamente uma assunção limitada das suas potencialidades, restos de dependências antigas; alguma pressão centralizadora da Tutela; insegurança traduzida em limitações e formalismos excessivos (retoma burocrática); receios de inversão dos equilíbrios estratégicos da escola, por significativa intervenção das famílias; perda de poderes dos atores tradicionais (professores e escola), evidente nas restrições à participação e sobrevalorização do legislativo; hesitações na partilha de poderes e competências, notórias no reduzido incremento do envolvimento de outros parceiros e na tentativa de esgotar a sua ação enquanto representação, não promovendo mais parcerias do que o equilíbrio da escola e os seus poderes constituídos podem permitir e aceitar, sem ferir o que está legislado.

Face ao caso estudado, a autonomia afigura-se ainda pouco consolidada, é uma aceitação, sem ser um querer assumido, é uma ação pouco dinâmica, agindo por problemas e necessidades concretas, traduzida em partilhas dissimuladas de domínios pouco significativos ou obrigatórios, mantendo áreas relativamente reservadas. O envolvimento das famílias, no âmbito dos documentos de suporte da autonomia, espelha a sujeição à lei, pela forma sistemática, regular e formal com que se desenvolve, assegurada pela representação ou pela apresentação de propostas / sugestões de participação. Assim, a descentralização das políticas educativas implementou-se pela imposição/obrigação, ("por decreto"), sobrevalorizando a sua capacidade indutora de

mudança (o simples ato legislativo como suficiente para promover a inovação), apoiando-se excessivamente na motivação da escola em assumir a autonomia concedida.

Como é que o suporte legislativo implica, garante e regula a participação da família no combate à violência escolar? ⁷⁰

A resposta a esta **questão principal da investigação**, leva a considerar que a participação da família, analisada no estudo de caso, permite realçar uma dependência muito significativa face ao contexto socioeconómico em que a escola se insere, visível nas relações com entidades e instituições locais, num diálogo comunitário visando satisfazer as necessidades estruturais e de recursos resultantes de problemas partilhados pela escola e pela comunidade, uma vez que a escola não encontrou outros meios ou parceiros capazes de responder aos seus problemas.

Em conformidade, os processos de participação das famílias remetem para uma ação resultante mais da pressão/sugestão político-legislativas da Administração do que como uma vontade educativa e social, decorrente do papel da Educação no desenvolvimento local e nacional. O Regulamento Interno do Agrupamento define todas as regras de funcionamento das escolas, nomeadamente as suas estruturas organizativas, ou seja, os processos organizacionais que considera mais adequados para a prossecução da sua política educativa. Constitui-se, assim, como um instrumento fundamental para a estruturação do regime autónomo da escola, consubstanciado nas margens de independência assumida e construída. Mas, a autonomia não sendo absolutamente decretada, não é totalmente prescritiva, tendo o poder de orientar, sugerir, incentivar, pressionar, direcionando a ação das famílias e da escola, as quais, quer por tradição de dependência face ao centro, quer por apatia perante o reforço autónomo, quer por indisponibilidade conceptual e interpretativa da lei para apropriação das margens de autonomia concedida, se sentem *forçadas* a agir em conformidade com os normativos, em vez de utilizarem o acréscimo de autonomia concedido para conquistar espaços cada vez mais férteis de participação e inovação.

⁷⁰ A resposta a esta questão consubstancia o almejado no objetivo específico: circunscrever e distinguir os domínios da ação legislativa face à construção normativa da escola e à responsabilização das famílias na violência na escola.

No essencial, este documento segue de muito perto o consignado nos vários normativos de referência em termos educativos, não revelando uma capacidade significativa de apropriação autónoma ou de pressão das margens de liberdade da escola ou da comunidade educativa, traduzindo-se frequentemente em transcrições com reduzido valor interpretativo ou de assunção de uma capacidade auto-determinativa. No entanto, dá a conhecer o conceito básico de autoridade institucional e tenta, regulamentando, controlar os índices de violência escolar que afetam a comunidade escolar, definindo contornos precisos de atuação.

Esta determinação é clara em todo o documento, mas sobretudo nos artigos 1º, n.º 5 e 6, onde se encontra explanada, garantida e regulada a responsabilização da família no combate à violência, assim como os objetivos de cooperação e de partilha entre todos os atores em cena no espaço escolar. Do mesmo modo, ao garantir diversas atividades de complemento curricular (Clubes e Ateliers), no artigo 66º, garante e regula o envolvimento de um conjunto diverso de intervenientes, em iniciativas de cariz lúdico e cultural, desviando e canalizando tensões potencialmente violentas para campos formativos.

"Diminutos resultados práticos, reais e visíveis da publicação do novo EAEC, devido a incapacidade de apropriação e de aplicação (por parte das famílias e da escola), o que denota uma autonomia frágil e pouco domínio dos processos de controlo e de redução do fenómeno. Fraca responsabilização coletiva pelos resultados do combate à violência." (Anexo 8)

Apesar de perfeitamente consignado na lei e replicado no Regulamento Interno do Agrupamento, nomeadamente no artigo 69º, as famílias detém o direito /dever de participar na vida da escola, assumindo um conjunto de obrigações legais e uma responsabilidade específica, inerente a essa capacidade de acompanharem a educação dos seus educandos, no interesse destes e de colaborarem para a promoção do seu completo e correto desenvolvimento físico, intelectual e moral. Assim, nesta regulamentação interna e em todos os normativos gerais analisados existe a preocupação em garantir e definir um acompanhamento, participação, colaboração, através de um poder/dever, com especial responsabilidade e responsabilização, visando levar a efeito a educação completa dos jovens. No entanto, a sua aplicação prática surge como

insuficiente, diminuta, simplesmente regulamentada, deficitariamente regulada e minimamente controlada ou circunscrita.

Quanto à sua capacidade identitária, este documento e a apropriação autonómica subjacente, conferem à escola um registo muito próprio, resultante da articulação e complementaridade que consegue criar entre o nível de eficácia atingido em termos de controlo da violência e o almejado pela regulamentação criada. Deste modo, este normativo interno suscita e sugere uma participação alargada da comunidade, reconhecendo uma heterogeneidade e pluralidade de perspetivas, com base em processos de diálogo e negociação, mas em termos de violência escolar, a sua eficiência é confronta pelo grau de eficácia conseguido, pela diminuta dinâmica de intervenção e de controlo, assim como pela fraca inovação nas ações a desenvolver e na responsabilização efetiva de todos os atores.

Sem uma assunção do carácter funcional da participação das famílias na vida escolar, e em particular no que diz respeito à violência escolar, esta intervenção tem um carácter circunscrito.

"Frac a capacidade de apropriação dos recursos legislativos ao dispor da escola e em definir uma estratégia de participação e envolvimento da comunidade educativa e escolar, desvalorizando a eficiência e eficácia da ação. No entanto, há potencialidades e recursos estratégicos passíveis de aplicação." (Anexo 8)

Assim sendo, o suporte legislativo interno e externo, geral e específico, regulamenta de forma eficiente a participação da família no combate à violência em meio escolar, sendo a sua eficácia dependente dos meios que cada escola quer ou é capaz de criar para a sua implementação, dos recursos que consegue afetar e, mais explicitamente, da sua capacidade de intervenção e de apropriação autonómica que consegue implementar, traduzida diretamente no binómio situação real de violência vivida na escola e o nível de significado que é atribuído ao problema. A lógica de ação deveria ser, cada vez mais, uma forma partilhada, negociada e refletida localmente e não um recurso ocasional, esporádico ou de circunstância.

3. Conclusões, Limitações e Perspetivas do Estudo

Ao longo do presente trabalho, foi sendo construído um percurso de investigação, um caminho de procura e de descoberta, uma estrutura de compreensão do fenómeno da violência em meio escolar, a partir de níveis de análise qualitativa, respeitando os postulados assumidos, os objetivos traçados e as questões delineadas no início da investigação, a partir de perspetivas traçadas na revisão da literatura e de elementos recolhidos no estudo de caso. Esse percurso permitiu compreender e interpretar as alterações de paradigma, evidentes nas profundas mudanças sociais, políticas e económicas que afetam as famílias e a escola, na alteração do papel comunitário da escola, decorrente das novas orientações da política educativa (descentralização), assente numa vasta produção legislativa e alcançar o objetivo principal traçado: **delimitar os domínios de regulamentação e de regulação da participação da família no combate à violência escolar.**

Conclusões

A leitura interpretativa decorrente permitiu concluir que o espaço escolar tende a tornar-se mais rico e diversificado pelo acréscimo de atores provenientes de outros contextos, plenos de potencialidades e ações múltiplas, nomeadamente as famílias. No entanto, o conhecimento efetivo dos contornos dessa participação na vida da escola, a interpretação dos dados que testemunham o seu envolvimento e na emergência da violência escolar, revelam intenções e expectativas que deixam transparecer processos de emergência de uma responsabilização mitigada, pouco consolidada e minimamente motivada por parte das famílias e da própria escola, encerrados em esquemas participativos formais e legislativamente formulados no quadro da autonomia definida.

Os contextos de participação são formalmente definidos e assumidos. Os resultados alcançados em termos da redução do fenómeno de violência escolar são escassos e circunscritos face aos objetivos e às expectativas criadas, sendo a responsabilidade da família real, mas detendo uma responsabilização difusa e pouco assumida.

Em termos das lógicas de ação da escola, (evidentes nas orientações da sua estratégia educativa) remetem para uma clara intencionalidade de desenvolvimento de parcerias educativas, embora de concretização limitada. A dinâmica de envolvimento das famílias,

aparentemente sistemática e regular, parece radicar numa representação e num cumprimento mitigado da lei, sendo sintomáticas algumas dificuldades e problemas de construção de uma rede de responsabilização mais dinâmica e ativa, devido à pouca motivação e empenho de uma parte significativa de atores educativos e a problemas socioeconómicos contextuais.

Assim, é possível considerar que a participação das famílias resulta diretamente do processo de reforço da autonomia, decorrente das diretrizes descentralizadoras das políticas educativas, que implicam o aparecimento de novas competências e responsabilidades específicas para as escolas e para as famílias, criando, formalmente, situações de participação a partir de estruturas e órgãos próprios e novas responsabilidades. No entanto, essas competências autonómicas, concedidas e fomentadas pelo Estado, nem sempre são aceites ou apropriadas completamente pela escola ou pela comunidade educativa. Sem grande capacidade autonómica, a escola e as famílias investem minimamente no desenvolvimento da relação de apoio e de combate à violência, evidenciando uma dinâmica pobre, uma estratégia de envolvimento pouco consolidada e condicionada pela lei.

Se a escola se estrutura com base num contrato social, formalizado pelo Projeto Educativo definido e pelo Regulamento Interno elaborado, o papel das famílias deveria ser mais central e absolutamente condicionante e significativo no delinear da estratégia educativa da escola e da comunidade, assumindo todos os atores educativos as novas responsabilidades e competências de participação e de responsabilização. No entanto, este cenário não é real, as famílias e a escola parecem não querer assumir, ainda, toda a amplitude legislativa em termos da sua concretização na política educativa da escola.

Apesar de todo o mérito evidente e reconhecido, as determinações normativas continuam a deter um papel algo acessório na definição da estratégia educativa da escola. As famílias são complementos funcionais, recursos indispensáveis, mas ainda não conquistaram a posição central, mobilizadora e orientadora da ação comunitária.

Limitações do Estudo

Uma apreciação reflexiva sobre o presente estudo exige uma apreciação global das limitações que o caracterizam, atendendo à análise concreta, física, temporal, social e politicamente contextualizada da investigação.

Como limitações gerais há a considerar as inerentes ao método de pesquisa assumido – estudo de caso e à opção do foco da análise (uma escola sede do Agrupamento); as decorrentes da tríade de técnicas de recolha e de tratamento de dados e as resultantes da especificidade contextual da escola.

Como limitações específicas é possível realçar a significativa reserva na intervenção do presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação, alegadamente condicionada pelo momento de eleições para órgãos dirigentes do Agrupamento.

Constituindo-se como mais uma perspectiva de análise do processo de emergência e controlo da violência em meio escolar, este estudo permite, apenas, um aflorar desta questão central no âmbito das atuais políticas educativas, dando algum acréscimo reflexivo sobre o papel da escola, da família e da comunidade na aplicação de normativos amplos, de cariz nacional.

Sugestões/Perspetivas futuras face à Violência em Meio Escolar

O estado atual da violência em meio escolar depende de um contexto histórico, que condiciona o seu significado presente e ajuda a determinar a sua evolução. É, contudo, um caminho incerto, mas tendencial. Assim, é possível delimitar dois cenários de desenvolvimento eventual do processo de renovação da administração educativa, nos quais a participação e responsabilização das famílias no quadro do comportamento dos seus educandos terão relevâncias diferentes, sendo passíveis de se constituírem como sugestões de investigações futuras, campos profícuos de compreensão social.

Estas propostas radicam no facto de o presente estudo ter possibilitado a antevisão da intencionalidade política presente no processo autonómico e no papel da educação no contexto local, perspetivando algumas linhas tendenciais, fundamentados nas posturas ideológicas, nos meios estratégicos e nas conceções específicas subjacentes à descentralização educativa, muito embora sejam ainda domínios imprecisos na ação do Estado, das comunidades locais ou da escola.

Em termos evolutivos, podem-se considerar, então, duas tendências exclusivas e opostas para a administração e política educativas:

- a sua descentralização mediante uma lógica de mercado educativo aberto à localização e municipalização, onde em cada município teriam de ser encontradas respostas específicas de apoio e de reformulação da autoridade da família, nomeadamente mediante um reforço e reestruturação em termos económicos, sociais e culturais, assim como de controlo da violência em meio escolar, definindo e condicionando os fenómenos responsáveis pela sua emergência e sancionando em termos cívicos e comunitários os desvios face às normas altitudinais consideradas corretas;

- a recentralização, reforçando tendências anteriores de concentração total de poderes na Administração Central, mediante um reforço das autoridade do Estado e das escolas no sentido de uma efetiva responsabilização civil e penal das famílias e dos jovens, obrigando a um cumprimento efetivo do legislado, ao pagamento real de concreto de coimas, à implementação pragmática de penas e sanções definidas em termos nacionais, mas aplicadas localmente.

- Almeida, A. T., (1999), "Portugal". In Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. and Slee, P. (Eds.). *The Nature of School Bullying: a Cross-national Perspective*. New York and London: Routledge.
- Amado, João S., (2001), *Interação pedagógica e indisciplina na aula*, Porto, Edições ASA.
- Amado, João S., (1989), *A indisciplina numa Escola Secundária*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (Tese de mestrado, texto policopiado).
- Baixinho, António F., 2008, in F. Diogo (Org.) & M. Sarmiento, *Regulamento Interno e construção da autonomia das escolas*, Edições ASA, Lisboa (1998). Disponível na Internet: «URL»: <https://www.google.pt>.
- Barroso, J. (1996). *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. In J. Barroso (org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Dicionário Caldas Aulete, 1964. Disponível na Internet: «URL»: <http://aulet.uol.com.br>.
- Dicionário da Língua Portuguesa, Porto Editora, Lisboa, 1977, 5ª edição.
- Durkheim, Émile, *As regras do método sociológico*, Lisboa, Presença. 1987.
- Costa, J (1991). *Gestão Escolar. Participação, Autonomia, Projeto Educativo da Escola*. Texto Editora. Lisboa. Disponível na Internet: «URL»: <http://www.ipv.pt>
- Costa, M. E. & Vale, D, (1998), *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Delors, J., Mufti, I. *et al.* (1996). *Educação Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa: Edições Asa.
- Diogo, F (1998). *Regulamento Interno e Construção da Autonomia das Escolas*. Lisboa: Edições ASA.
- Diogo F (1999). *A relação entre a administração educativa e as escolas*. In *Correio da Educação* (Suplemento n.º 17, Maio). Lisboa: Centro de Recursos e Apoio Pedagógico. Edições ASA.

- Estaço, I. (2001). A escola, as parcerias e a mudança: teoria e prática. Contributo de um estudo empírico. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, M. T., (1986), Une étude sur l'indiscipline en classe. Lisboa: INIC.
- Faleiro, Ana R. *Portugal: Do 25 de Abril de 1974 aos nossos dias*, 2006 (junho)
Disponível na Internet: «URL»: <http://pt.seribd.com>.
- Freire, Isabel P., (1995), "Perspetivas dos Alunos acerca das Relações de Poder na Sala de Aula - Um estudo transversal". In Estrela, A., Barroso, J. & Ferreira, J. (Eds.). A Escola: Um Objeto de Estudo. Lisboa: AFIRSE Portuguesa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 755-768.
- Freire, Isabel P., (2001), Percursos disciplinares e contextos escolares. Dois estudos de caso. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (Tese de doutoramento, texto policopiado).
- Gadotti, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. Guia da escola cidadã; v. I. 5ª edição. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.
- Gadotti, Moacir, 2002. Disponível na Internet: «URL»: <http://www.eumed.net>.
- Ghiglione, R., Matalon, B. (2005). O Inquérito: Teoria e Prática. (4ª ed.) Oeiras: Celta Editora
- Goenaga, Arregi, A Violência nas Escolas como resultado dos problemas de inadaptação social, 1998, Disponível na Internet: «URL» :<http://br.monografias.com/trabalhos/violencia-nas-escolas>.
- Gómez, P. (1995). Comprender y transformar la enseñanza, Madrid: Ediciones Morata
- Guerra, M. (2003). Tornar visível o Quotidiano, Lisboa: Edições Asa.
- Guirado, M – A Análise Institucional do Discurso como analítica da subjetividade, 2009, Tese da Livre – Docência Instituto e Psicologia da USP, Disponível na Internet «URL» <https://www.google.pt>.
- Guirado, M. (1997). Vértices da pesquisa em psicologia clínica. *Psicologia USP*, 8 (1). Recuperado em 14 junho 2010, de [http:// www.scielo.br/scielo/](http://www.scielo.br/scielo/)
- Larcher, Luís M. (coord) BRANCO, Paula, *A violência sobre crianças*, 2012, Edições Arcádia (ISBN: 978-989-28-0068-4)
- Lessard-Hébert, Goyette, M. (1999). Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas. Lisboa: Instituto Piaget.

- Ludke, M., André, M (1986) Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. S. Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Macedo, R. (2000). "A etnopesquisa crítica como analítica sensível e rigorosa do processo educativo. In *Revista da Faced*.(n.º4) Salvador: Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Educação. p 39-56
- Mckernan, J (1996). Investigación-accion y curriculum. Madrid: Editiones Morata.
- Matos, M., Simões, C., Carvalhosa, S., Reis, C., & Canha, L. (2000). A saúde dos adolescentes portugueses. Faculdade de Motricidade Humana / PEPT - Saúde
- Morin, Edgard. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. 6ª edição. São Paulo: Cortez Editora; Brasília: Unesco, 2002.
- Olwens - Bullying Prevention Program, Disponível na Internet «URL» : <http://www.seiello.oces.nuctes.pt>. citado em *Violência na escola* - <http://edsaude.blogspot.com/2006/02/violncia-na-escola.html>
- Pereira, B. et al., (1996), "O bullying nas escolas portuguesas: análise das variáveis fundamentais para a identificação do problema." In Almeida, Silvério e Araújo (Org.) Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia da Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho. citado em *Violência na escola* - <http://edsaude.blogspot.com/2006/02/violncia-na-escola.html>
- Perrenoud, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. 2ªed. Tradução Cláudia Schilling, Porto Alegre: Artmed, 2001.
- Perrenoud, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Robison, Savio R., *Escola e violência - um desafio para os educadores*, Disponível na Internet: «URL»[http:// www2.forumseguranca.org.br](http://www2.forumseguranca.org.br).
- Santos, B. (2001). Um Discurso sobre as Ciências (12ª ed.). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Sarmiento, M. (1999). (org.) Autonomia da Escola: Políticas e Práticas. Porto: Edições Asa (ISBN: 972-41-2197-6)
- Silva, Germano M., volume I, Direto Penal Português, pp 17,18 – 2ª Edição – Editorial Verbo 2001 - Reimpressão 2005, ISBN-972-22-1828-X-110154.

- Veiga, F. H., (1995), Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola. Lisboa:
Fim de século.
- Veiga, F. H., (1999), Indisciplina e Violência na Escola: Práticas.

- Código Penal
- Código Civil
- Constituição da República Portuguesa
- Decreto-Lei 401/1982, de 23 de setembro
- Decreto-lei n.º 43/1989, de 3 de dezembro
- Decreto-Lei n.º 372/1990, de 27 de novembro
- Decreto-Lei n.º 80/1999, de 16 de março
- Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro
- Despacho Conjunto n.º 105 - A/2005, de 2 de fevereiro (Ministério da Administração Interna e do Ministério da Educação)
- Despacho n.º 30265/2008, de 24 de novembro
- Despacho Conjunto n.º 25649/2006, de 29 novembro
- Diretiva Estratégica n.º10/2006, de 15 de maio da PSP
- Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro - Lei de Bases do sistema educativo
- Lei n.º 169/1999, de 14 de setembro
- Lei n.º 29/2006, de 4 de julho
- Lei n.º 40/2007, de 24 de agosto
- Lei 30/2002, de 30 de novembro de 2007
- Lei 51/2012, de 05 de setembro
- Portaria n.º 1441/2007, de 7 de novembro

Anexos

Anexo 1 - Grelha de Análise Documental (Modelo)

Unidade Significativa	Pág.	Recorte	Indicador /Comentário
os conceitos de violência, indisciplina, desobediência, responsabilização e participação			
os tipos, modos e níveis de participação familiar			
as condições, recursos e facilidades de envolvimento			
os limites ou condicionantes à participação das famílias			
a origem e processos de desenvolvimento da violência escolar			
as motivações subjacentes			
as condições de fomento da violência			
o enquadramento e suporte legal da participação das famílias e do combate à violência			
os processos de responsabilização e envolvimento			
a consciencialização da responsabilização familiar			
modos e meios de intensificação do combate à violência escolar			

Anexo 2 - Estrutura da Entrevista

Focos Temáticos /Itens de Abordagem	Questões - Subquestões
A participação das famílias na vida da escola (o tipo, modos e níveis de participação / os limites ou condicionantes à participação /as condições, recursos e facilidades de envolvimento / os sentidos e os significados da dinâmica participativa)	- Como caracterizaria a participação das famílias na vida da escola? - Quais as formas e circunstâncias em que é mais evidente essa participação? - Que condições considera terem as famílias para se envolverem na vida escolar?
As causas da violência na ótica das famílias (a origem da violência em meio escolar / as motivações subjacentes / condições de fomento / contributos familiares para a sua emergência / as ações violentas conhecidas e relatadas)	- Que ações violentas envolvendo alunos conhece ou foram relatadas à Associação que preside? - Na sua ótica, quais as causas e condições de emergência da violência? - Onde centraria a origem dos fenómenos de violência em meio escolar? - Que papel atribuiria às famílias na emergência desses fenómenos?
O contributo da legislação, enquanto suporte da participação dos pais, no combate à violência escolar (o enquadramento e suporte legal da participação das famílias e do combate à violência em meio escolar/ a apropriação das famílias face ao legislado / os processos de responsabilização e envolvimento)	- Como descreveria o contributo da legislação atual, em particular o novo estatuto do aluno, no apoio à participação das famílias e ao combate à violência escolar? - Considera que as famílias conhecem a lei e estão a cumprir as suas obrigações? - Que processos de responsabilização das famílias pelo cumprimento do legislado estão a ser postos em prática na sua escola?
O papel da regulamentação interna da escola no reforço da ação das famílias (a lógica de participação / os sentidos subjacentes ao controlo da violência / os conceitos de violência, indisciplina, desobediência, responsabilização e participação)	- Como definiria o novo RIA face à lógica de participação das famílias na vida da escola? - O que destacaria naquele documento sobre o controlo da violência, da indisciplina e da desobediência? - Considerando o RIA, como caracterizaria a forma como responsabiliza, teórica e efetivamente, as famílias pelos atos de violência, indisciplina e desobediência dos seus educandos?
O legislado, o construído pela comunidade escolar e a efetiva responsabilização das famílias em termos de violência em meio escolar (a consciencialização da responsabilização familiar / a comparação entre o normativo e a realidade no processo de emergência, controlo e combate à violência em meio escolar)	- Comparando o legislado e o RIA, como interpreta a participação das famílias no que respeita à violência escolar? - Que diferenças apresentaria entre o preconizado nos dois suportes legais?
Processos de adensamento da implicação das famílias no combate à violência em meio escolar (modos e meios de intensificação do combate à violência escolar / as alterações decorrentes dos sucessos, insucessos e benefícios da relação)	- Que processos ou recursos consideraria para adensar o envolvimento das famílias no combate à violência em meio escolar? - Que alterações ou impactos considera prováveis face a uma maior participação familiar nesta questão?

Anexo 3 – Organização Tipológica das Questões da Entrevista

Tipos específicos de questões:

- de focalização da temática em análise - visando a clarificação conceptual;
- de fundamentação/confirmação - induzindo a expressão de sentimentos e opiniões;
- de argumentação valorativa – destinadas a apreciar valores, sentimentos ou posturas;
- exploratórias - permitindo a exploração de novas pistas investigativas;
- reflexivas e de expectativa – para confirmar o posicionamento reflexivo

Questões - Subquestões				
Focalização da temática	Fundamentação e confirmação	Argumentação valorativa	Exploração	Reflexivas e de expectativa
1. Como caracterizaria a participação das famílias na vida da escola?	1.1. Quais as formas e circunstâncias em que é mais evidente essa participação?		1.2. Que condições considera terem as famílias para se envolverem na vida escolar?	
2. Que ações violentas envolvendo alunos conhece ou foram relatadas à Associação que preside?	2.3. Que papel atribuiria às famílias na emergência desses fenómenos?	2.2. Onde centraria a origem dos fenómenos de violência em meio escolar?		2.1. Na sua ótica, quais as causas e condições de emergência da violência?
		3. Como descreveria o contributo da legislação atual, em particular o novo estatuto do aluno, no apoio à participação das famílias e ao combate à violência escolar?	3.2. Que processos de responsabilização das famílias pelo cumprimento do legislado estão a ser postos em prática na sua escola?	3.1. Considera que as famílias conhecem a lei e estão a cumprir as suas obrigações?
4. Como definiria o novo RIA em termos da lógica de participação das famílias na vida da escola?	4.1. O que destacaria naquele documento sobre o controlo da violência, da indisciplina e da desobediência?		4.2. Considerando o RIA, como caracterizaria a forma como responsabiliza, teórica e efetivamente, as famílias pelos atos de violência, indisciplina e desobediência dos seus educandos?	
	5.1. Que diferenças apresentaria entre o preconizado nos dois suportes legais?	5. Comparando o legislado e o RIA, como interpreta a participação das famílias no que respeita à violência escolar?		
		6.1. Que alterações ou impactos considera prováveis face a uma maior participação familiar nesta questão?		6. Que processos ou recursos consideraria para adensar o envolvimento das famílias no combate à violência em meio escolar?
Totais				
3	4	4	3	3

Anexo 4 - Guião da Entrevista

Questões - Subquestões	Resposta
1. Como caracterizaria a participação das famílias na vida da escola?	
1.1. Quais as formas e circunstâncias em que é mais evidente essa participação?	
1.2. Que condições considera terem as famílias para se envolverem na vida escolar?	
2. Que ações violentas envolvendo alunos conhece ou foram relatadas à Associação que preside?	
2.1. Na sua ótica, quais as causas e condições de emergência da violência?	
2.2. Onde centraria a origem dos fenómenos de violência em meio escolar?	
2.3. Que papel atribuiria às famílias na emergência desses fenómenos?	
3. Como descreveria o contributo da legislação atual, em particular o novo estatuto do aluno, no apoio à participação das famílias e ao combate à violência escolar?	
3.1. Considera que as famílias conhecem a lei e estão a cumprir as suas obrigações?	
3.2. Que processos de responsabilização das famílias pelo cumprimento do legislado estão a ser postos em prática na sua escola?	
4. Como definiria o novo RIA em termos da lógica de participação das famílias na vida da escola?	
4.1. O que destacaria naquele documento sobre o controlo da violência, da indisciplina e da desobediência?	
4.2. Considerando o RIA, como caracterizaria a forma como responsabiliza, teórica e efetivamente, as famílias pelos atos de violência, indisciplina e desobediência dos seus educandos?	
5. Comparando o legislado e o RIA, como interpreta a participação das famílias no que respeita à violência escolar?	
5.1. Que diferenças apresentaria entre o preconizado nos dois suportes legais?	
6. Que processos ou recursos consideraria para adensar o envolvimento das famílias no combate à violência em meio escolar?	
6.1. Que alterações ou impactos considera prováveis face a uma maior participação familiar nesta questão?	

Anexo 5 - Grelha de Análise Documental (RIA)

Unidade Significativa	Pág.	Recorte	Comentário
os conceitos de violência, indisciplina, desobediência, responsabilização e participação			Não existe a sua definição como conceito. Está implícita e subjacente ao longo de todo o regulamento interno.
os tipos, modos e níveis de participação familiar	6	"pretende-se que o presente regulamento abarque toda a comunidade educativa" artº1ºnº5, artº2ºnº1c,	Explanado de forma vinculada, o desejo e objetivo de uma participação alargada a toda a comunidade educativa.
as condições, recursos e facilidades de envolvimento	9	"cinco representantes dos pais e encarregados de educação" artº6º," os representantes dos pais e encarregados de educação" artº7ºnº2	Definição no RIA de uma forma constante e clara quanto às condições e formas de participação.
os limites ou condicionantes à participação das famílias	5	"rege-se por princípios gerais de civismo, de democracia e especificamente, pela eficácia do quadro normativo interno que esclarece" artº1º	A participação das famílias define-se pelos valores de civismo e de democracia implícitos no RIA e demais legislação interna, cuja eficácia ilustra.
a origem e processos de desenvolvimento da violência escolar			Não faz referência quanto à origem da violência escolar.
as motivações subjacentes	5	"O RIA é o instrumento essencial para a estruturação do regime autónómico assumido pela escola"	A intencionalidade de assunção autónoma encontra-se esplanada ao longo de todo o RIA, no entanto, não há referência a uma focalização mais direta acerca da violência escolar para além da pura transcrição da lei e do Estatuto do Aluno e da Ética Escolar.
as condições de fomento da violência			Não faz referência quanto aos fatores que fazem surgir a violência no meio escolar.
o enquadramento e suporte legal da participação das famílias e do combate à violência	6	"O RIA deve proporcionar a assunção, por todos os que integram a vida na escola, de regras de convivência que assegurem o cumprimento dos objetivos do PEA" artº1ºnº1 e nº6 e ao longo de todo o documento	Harmonia de relações, a integração social e a realização profissional, são pilares dos objetivos do RIA. Ao longo de todo o documento há sempre referência direta à lei que

			implica um envolvimento comunitário. Participação das famílias dependente da lei mais do que da vontade / estratégia da escola.
os processos de responsabilização e envolvimento	5	"É no âmbito da responsabilidade coletiva assumida pela Comunidade Educativa que serve, que tomam corpo as várias dimensões da autonomia construída"	O RIA constitui a vertente estrutural do PEA e assenta na responsabilidade coletiva da comunidade educativa e na assunção/apropriação da parcela de autonomia que permite a responsabilização e envolvimento de todos.
a consciencialização da responsabilização familiar	6,9,14	"pretende-se a intervenção de pais e encarregados de educação"artº1ºnº."Cinco representantes dos pais e encarregados de educação"artº6ºnº4alínea a)."Dois representantes dos pais ou encarregados de educação."art.25º nº1, alínea c).	Esta consciencialização e responsabilização está patente nos artigos essenciais para a estruturação do regime autonómico assumido pela escola.
modos e meios de intensificação do combate à violência escolar	6	"A fim de apoiar a prossecução da política educativa assumida pela escola, o regulamento tem como objeto de intervenção: o desenvolvimento do disposto na legislação em vigor, a adequação à realidade da escola das regras de convivência...de resolução de conflitos"artº1º nº3.	Fundamentalmente, procura-se aplicar a legislação em vigor.

Anexo 6- Entrevista Efetuada (Presidente Associação de Pais e Enc. de Educ.)

Questões - Subquestões	Resposta
1. Como caracterizaria a participação das famílias na vida da escola?	A participação das famílias, de um modo geral, é escassa e dependente de múltiplos fatores. A participação encontra-se muito ligada à relação meramente circunstancial com o DT e à participação em eventos e atividades pontuais, normalmente associadas a festividades e comemorações de datas. Para além disso, o associativismo dos pais e EE é pouco participado, resumindo-se a um agregado muito pequeno de pais que participam e dão o seu contributo nos órgãos das escolas.
1.1. Quais as formas e circunstâncias em que é mais evidente essa participação?	Na ligação ao DT, nos momentos das reuniões, quando são chamados à escola (habitualmente em circunstâncias agregadas a algum aspeto negativo do seu educando), nas atividades mais abrangentes e abertas à comunidade e em momentos festivos. Para além destes aspetos, a participação nos órgãos das escolas onde detém posição de grande representatividade e privilegiada.
1.2. Que condições considera terem as famílias para se envolverem na vida escolar?	As famílias têm reduzidas condições para se envolverem na vida escolar. Fatores intrínsecos ao próprio: Por a maioria possuir reduzida escolaridade; por aspetos culturais em que a escola e a escolarização detêm um papel menor; a desresponsabilização do seu papel no acompanhamento escolar do educando, transferindo para os professores todas as funções; vínculos profissionais precários que inviabilizam muitas das vezes a possibilidade de se ausentarem destes para participarem na vida escolar. Fatores extrínsecos ou da responsabilidade da escola: não são chamados à escola pelos aspetos positivos e conquistas dos seus educandos associando a visita à escola a uma carga negativa excessiva; ausência quase total de momentos de encontro para discutir temáticas relevantes ao seu papel de pais, associações de pais demasiado burocratizadas e pouco ativas na mobilização dos pais; escolas demasiado fechadas à participação dos pais pois concentram as suas atividades em horário escolar, logo incompatível de conciliar com o horário de trabalho.
2. Que ações violentas envolvendo alunos conhece ou foram relatadas à Associação que preside?	Múltiplas agressões físicas com excesso de violência; confrontos entre grupos; bullying, furtos de objetos de valores; ofensas a professores e assistentes operacionais
2.1. Na sua ótica, quais as causas e condições de emergência da violência?	A origem dos alunos, muitos provenientes de bairros violentos e com índices de criminalidade elevados;

	Condição socioeconômica desfavorável; Fracá integração cultural da população imigrante; Falta de acompanhamento familiar; Falta de referência de autoridade na escola; Impunidade sucessiva.
2.2. Onde centraria a origem dos fenômenos de violência em meio escolar?	Essencialmente na diversidade cultural e na condição econômica das famílias desfavorável. Por outro lado, há uma tendência crescente para a banalização e valorização da cultura violenta entre os jovens, logo de tenra idade
2.3. Que papel atribuiria às famílias na emergência desses fenômenos?	As famílias são o cerne da questão, pois a violência está muito associada ao grupo e à afirmação no grupo. Quando o acompanhamento familiar é precário o grupo toma uma importância maior, apresentando-se como a única referência ao adolescente. Pais que não passam tempo nenhum com os seus filhos ou que esse tempo não é aproveitado da melhor forma, deixa os adolescentes entregues a uma aprendizagem junto dos pares, numa integração que muitas vezes é adquirida pela violência. Este fator não é exclusivo das famílias mais carentes, sendo transversal a todos os estratos sociais.
3. Como descreveria o contributo da legislação atual, em particular o novo estatuto do aluno, no apoio à participação das famílias e ao combate à violência escolar?	O estatuto do aluno pretende, na sua génese, responsabilizar mais a família por atos praticados pelos seus educandos. Se por um lado poderia revelar-se mais eficaz se levado à letra por outro reforça, mais uma vez a carga negativa, não promovendo a prevenção e a envolvimento dos pais antes das situações de violência ocorrerem. Trata-se de um curativo não de um elixir que previna o mal. Outro aspeto de relevo é que as escolas não estão habituadas a responsabilizar as famílias, pois foi atribuído um papel de desautorização dos docentes quer junto dos jovens quer junto dos pais, durante anos a fio o que condiciona a atuação da escola junto dos pais. Mais uma vez a escola tenta resolver problemas que deveriam ser partilhados com as famílias.
3.1. Considera que as famílias conhecem a lei e estão a cumprir as suas obrigações?	Existe um desconhecimento quase absoluto das famílias relativamente às suas obrigações e ao que vem contemplado na Lei. A escola não consegue simplificar e difundir a informação de modo a que chegue à totalidade das famílias. Apenas as mais letradas conseguem ter percepção das suas obrigações legais.
3.2. Que processos de	Que eu saiba, nenhum! Nada mais do que o que

responsabilização das famílias pelo cumprimento do legislado estão a ser postos em prática na sua escola?	o anterior estatuto do aluno previa.
4. Como definiria o novo RIA em termos da lógica de participação das famílias na vida da escola?	O novo RIA é apenas um conjunto de regras que já vêm contempladas na lei. Não acresce nada de novo e inovador. Não aproveitou as sugestões da própria lei, nomeadamente na envolvência da comunidade na resolução dos problemas de indisciplina. Assim, a participação da família é pouco ou nada estimulada.
4.1. O que destacaria naquele documento sobre o controlo da violência, da indisciplina e da desobediência?	Destaco apenas pela negativa, pois a solução encontrada para resolver no imediato situações de indisciplina na sala de aula passam pela utilização do Centro de Recursos que deveria ser um local de aprendizagem e estímulos positivos e não associado a castigo ou penalização. Também destaco pela negativa a ausência da Direção na resolução dos casos de indisciplina em sala de aula.
4.2. Considerando o RIA, como caracterizaria a forma como responsabiliza, teórica e efetivamente, as famílias pelos atos de violência, indisciplina e desobediência dos seus educandos?	Não responsabiliza em nada para além do que está estipulado na lei. Por outro lado, sente-se que mesmo o enquadrado na lei não é executado de forma efetiva, atempada e eficaz. É vital que exista firmeza nas decisões e que estas não oscilem ao sabor do encarregado de educação que se tem pela frente. É imprescindível que existam medidas tipificadas consoante a sua gravidade e que o resultado seja semelhante para casos similares.
5. Comparando o legislado e o RIA, como interpreta a participação das famílias no que respeita à violência escolar?	O Estatuto do Aluno procura envolver as famílias na prossecução dos projetos educativos e cumprimento dos Regulamentos internos. No entanto, não faz uma abordagem pela sua participação ativa no processo escolar dos seus educandos, manifestando-se antes de mais como um conjunto de regras de cidadania. De facto, é revelador da evolução civilizacional deficitária do nosso país pois é necessária e fulcral uma orientação básica das obrigações de pais. O RIA é ainda mais redutor, pois não acrescenta nada à lei e não aproveita as janelas abertas que o Estatuto do Aluno permite, numa perspetiva de autonomia e abertura à comunidade. Resumindo a participação da família é sempre efetuada posteriormente aos episódios de violência escolar.
5.1. Que diferenças apresentaria entre o preconizado nos dois suportes legais?	O único aspeto que é minimamente aprofundado no RIA é a tipificação das medidas corretivas, para além disso, repetição monótona da lei

6. Que processos ou recursos consideraria para adensar o envolvimento das famílias no combate à violência em meio escolar?	Seria vital envolver a comunidade e as famílias na resolução dos problemas de violência escolar. Seria interessante constituir uma equipa multidisciplinar que trabalhasse a família para além dos alunos potencialmente problemáticos. Por outro lado, o envolvimento da comunidade, através do estabelecimento de parcerias, poderia ajudar a moldar determinados comportamentos, pois ultrapassaria as fronteiras do recinto escolar e os alunos poderiam entender que as suas atitudes e valores serão reconhecidos por toda a comunidade, para o bem e para o mal.
6.1. Que alterações ou impactos considera prováveis face a uma maior participação familiar nesta questão?	Se o envolvimento das famílias for real, também a postura perante a escola e a visão da escolaridade será abraçada de outra forma. Todos os pais gostam de ser ouvidos e de ouvir falar dos aspetos positivos dos seus filhos. Se esta intervenção for efetuada num clima de partilha e prevenção, os problemas de violência tenderão a reduzir.

Anexo 7- Grelha de Análise Documental da Entrevista

Unidade Significativa	Questão	Recorte (Transcrição)	Comentário
os conceitos de violência, indisciplina, desobediência, responsabilização e participação	2	<i>Múltiplas agressões físicas com excesso de violência; confrontos entre grupos; bullying, furtos de objetos de valores; ofensas a professores e assistentes operacionais</i>	Na entrevista não é feita referência direta aos conceitos apontados, mas apenas indireta, o que permite inferir como disciplina: múltiplas agressões físicas com excesso de violência, confrontos entre grupos, bullying, furtos de objetos e valores, ofensas a adultos. De salientar desta inferência que são excluídos de um eventual conceito de violência as agressões físicas de violência menor, as agressões verbais... e as ofensas verbais ou físicas entre alunos. Do mesmo modo não é feita distinção mas agressões físicas, furtos...entre alunos e professores, pressupondo-se que apenas envolvem alunos. As ofensas referidas supõe-se que são meramente verbais. Parece haver alguma imprecisão de linguagem e mesmo conceptual, no entanto a noção está presente e assenta em realidades conhecidas, refletidas e mesmo trabalhadas.
os tipos, modos e níveis de participação familiar	1	<i>A participação das famílias, de um modo geral, é escassa e dependente de múltiplos fatores.</i> <i>A participação encontra-se muito ligada à relação meramente circunstancial com o DT e à</i>	Contrastando com o dever e necessidade de acompanhamento dos discentes, a participação familiar, na verdade, não se verifica com a intensidade e

		<i>participação em eventos e atividades pontuais, normalmente associadas a festividades e comemorações de datas.</i>	dedicação desejada. A participação das famílias restringe-se a intervenções em termos do acompanhamento da avaliação, assiduidade e comportamento dos seus educandos, apoiando o trabalho do DT, assim como a presenças pontuais em atos comemorativos e festivos.
as condições, recursos e facilidades de envolvimento	1.2	<i>As famílias têm reduzidas condições para se envolverem na vida escolar.</i> <i>Fatores intrínsecos ao próprio: Por a maioria possuir reduzida escolaridade; por aspetos culturais em que a escola e a escolarização detêm um papel menor; a desresponsabilização do seu papel no acompanhamento escolar do educando, transferindo para os professores todas as funções; vínculos profissionais precários que inviabilizam muitas das vezes a possibilidade de se ausentarem destes para participarem na vida escolar.</i> <i>Fatores extrínsecos ou da responsabilidade da escola: não são chamados à escola pelos aspetos positivos e conquistas dos seus educandos associando a visita à escola a uma carga negativa excessiva; ausência quase total de momentos de encontro para discutir temáticas relevantes ao seu papel de pais, associações de pais demasiado burocratizadas e pouco ativas na mobilização dos pais; escolas demasiado fechadas à participação dos pais pois concentram as suas atividades em horário escolar, logo incompatível de conciliar com o horário de trabalho.</i>	Apesar do inegável interesse para todos e nomeadamente para os alunos, das alterações legislativas, do esforço dos docentes e não docentes, para aumentar o acompanhamento das famílias na vida escolar dos alunos, não se tem verificado essa transformação. Diminuta participação familiar por falta de condições de participação atribuíveis às famílias e ao contexto social e económico de inserção, assim como por responsabilidade da escola-instituição, do excesso de carga normativa e da gestão da escola que evidencia uma abertura real à participação débil e pouco estruturada. Trata-se de um querer imposto externamente que no traduz um sentimento verdadeiro e consequente da escola.

os limites ou condicionantes à participação das famílias	1.1 e 1.2	<i>... o associativismo dos pais e EE é pouco participado, resumindo-se a um agregado muito pequeno de pais que participam e dão o seu contributo nos órgãos das escolas.</i> <i>Na ligação ao DT, nos momentos das reuniões, quando são chamados à escola (habitualmente em circunstâncias agregadas a algum aspeto negativo do seu educando), nas atividades mais abrangentes e abertas à comunidade e em momentos festivos.</i>	Os limites, condicionantes da participação das famílias são: a reduzida escolaridade; aspetos culturais em que a escola e a escolarização detêm um papel menor; pouca capacidade/vontade de participação; intervenções administrativamente definidas ou festivamente justificadas. Participação diminuta, tendo como causas uma fraca motivação por parte das famílias e da comunidade ou uma falta de estímulo por parte da escola.
a origem e processos de desenvolvimento da violência escolar	2.2 e 2.3	<i>Essencialmente na diversidade cultural e na condição económica das famílias desfavorável.</i> <i>Por outro lado, há uma tendência crescente para a banalização e valorização da cultura violenta entre os jovens, logo de tenra idade.</i> <i>As famílias são o cerne da questão, pois a violência está muito associada ao grupo e à afirmação no grupo. Quando o acompanhamento familiar é precário o grupo toma uma importância maior, apresentando-se como a única referência ao adolescente. Pais que não passam tempo nenhum com os seus filhos ou que esse tempo não é aproveitado da melhor forma, deixa os adolescentes entregues a uma aprendizagem junto dos pares, numa integração que muitas vezes é adquirida pela violência.</i> <i>Este fator não é exclusivo das famílias mais carenciadas, sendo</i>	A origem e o processo desencadeador da violência decorrem da diversidade cultural; da condição económica desfavorável; da tendência para a banalização e valorização de uma cultura de violência juvenil; espírito de grupo; necessidade de afirmação e de aceitação interpares, maioritariamente por deficiente acompanhamento familiar. Família como principal causa e origem das situações de violência.

		<i>transversal a todos os estratos sociais.</i>	
as motivações subjacentes	2.1	<i>A origem dos alunos, muitos provenientes de bairros violentos e com índices de criminalidade elevados; condição socioeconómica desfavorável.</i>	Há um conjunto e motivações que se multiplicam, alargando-se à medida que a crise económica e social se alastra: origem familiar desfavorecida; contextos violentos, com alta criminalidade; famílias destruídas e desintegradas. Motivações de ordem social, económica e contextual a par do clima de impunidade geral e de falta de autoridade específica da escola.
as condições de fomento da violência	2.1. 2 5.1.	<i>Fracca integração cultural da população imigrante; falta de acompanhamento familiar; falta de referência de autoridade na escola; impunidade sucessiva.</i> <i>Múltiplas agressões físicas com excesso de violência; confrontos entre grupos; bullying, furtos de objetos de valores; ofensas a professores e assistentes operacionais</i> <i>Resumindo a participação da família é sempre efetuada posteriormente aos episódios de violência escolar</i>	Não se pode desvalorizar as condições de vivência social de muitas famílias, onde o dia a dia mora paredes meias com o desacato; o pouco apoio familiar; a falta de referência, de autoridade e de estratégia de resolução do problema de violência por parte da escola, tal como o sentimento de impunidade escolar / social As condições de fomento abarcam dois domínios interligados: a vertente socio-familiar-económica e cultural de origem e a vertente escolar caracterizada por uma fraca apropriação / aplicação dos normativos e débil estratégia de assunção de autoridade e de desmotivação de atos violentos.

o enquadramento e suporte legal da participação das famílias e do combate à violência	4., 4.2, 5. e 5.1.	<i>O novo RIA é apenas um conjunto de regras que já vêm contempladas na lei. Não acresce nada de novo e inovador. Não aproveitou as sugestões da própria lei, nomeadamente na envolvência da comunidade na resolução dos problemas de indisciplina. Assim, a participação da família é pouco ou nada estimulada.</i> <i>Considerando o RIA, não responsabiliza em nada para além do que está estipulado na lei. Por outro lado, sente-se que mesmo o enquadrado na lei não é executado de forma efetiva, atempada e eficaz. É vital que exista firmeza nas decisões e que estas não oscilem ao sabor do encarregado de educação que se tem pela frente.</i> <i>O Estatuto do Aluno procura envolver as famílias na prossecução dos projetos educativos e cumprimento dos Regulamentos internos. No entanto, não faz uma abordagem pela sua participação ativa no processo escolar dos seus educandos, manifestando-se antes de mais como um conjunto de regras de cidadania. De facto, é revelador da evolução civilizacional deficitária do nosso país pois é necessária e fulcral uma orientação básica das obrigações de pais. O RIA é ainda mais redutor, pois não acrescenta nada à lei e não aproveita as janelas abertas que o Estatuto do Aluno permite, numa perspetiva de autonomia e abertura à comunidade. O único aspeto que é minimamente aprofundado no RIA é a tipificação das medidas corretivas, para além disso, repetição monótona da lei.</i>	Apesar da preocupação dos governantes, no acompanhamento no espaço escolar e das alterações legislativas, ainda não se conseguiu atingir a motivação esperada do aluno nem a mudança da escola, das comunidades e das relações entre ambas. O RIA é insuficiente, ineficaz e nada eficiente no combate à violência escolar, reproduzindo a letra da lei de forma pouco / nada consequente, o que deixa antever pouca capacidade de apropriação e de alargamento da autonomia concedida por parte da escola, para além de um percurso/processo pouco coerente, pouco firme e nada consistente ou previdente. A lei (interna ou externa) não é usada para desmobilizar o ato violento, mas como algo pretensamente punitivo, o que nem sempre acontece. A prática real da escola não recorre à lei para promover as mudanças necessárias na postura de cada ator educativo e no tipo de relação e responsabilidade que estabelecem entre si, nem para tornar a escola um motor de mudança das suas práticas, de resolução dos seus problemas e de mudança da comunidade em que se integra.
--	---------------------------	---	---

os processos de responsabilização e envolvimento	3, 3.1 e 3.2	<i>O estatuto do aluno pretende, na sua génese, responsabilizar mais a família por atos praticados pelos seus educandos. Se por um lado poderia revelar-se mais eficaz se levado à letra por outro reforça, mais uma vez a carga negativa, não promovendo a prevenção e a envolvimento dos pais antes das situações de violência ocorrerem. Trata-se de um curativo não de um elixir que previna o mal.</i> <i>Existe um desconhecimento quase absoluto das famílias relativamente às suas obrigações e ao que vem contemplado na Lei. A escola não consegue simplificar e difundir a informação de modo a que chegue à totalidade das famílias. Apenas as mais letradas conseguem ter perceção das suas obrigações legais.</i> <i>Que eu saiba, nenhum! Nada mais do que o que o anterior estatuto do aluno previa.</i>	Apesar da procura de soluções para o problema da violência por parte das entidades governamentais e do apoio legislativo criado, originando obrigações nas regras de atuação por parte das famílias, ou do apelo à sua iniciativa, os resultados revelam pouca eficácia na atuação, investindo mais na dimensão punitiva e menos numa prevenção baseada numa maior participação das famílias. Como causas para fraca responsabilização e envolvimento das famílias há: - por parte das famílias, algum desconhecimento e incapacidade de compreensão da lei e das reais obrigações e consequências do seu incumprimento; - por parte da escola, falta de uma estratégia de simplificação, difusão, apropriação e aplicação concreta dos normativos. Diminutos resultados práticos, reais e visíveis da publicação do novo EAEC, devido a incapacidade de apropriação e de aplicação (por parte das famílias e da escola), o que denota uma autonomia frágil e pouco domínio dos processos de controlo e de redução do fenómeno.
a consciencialização da responsabilização familiar	4.1	<i>Destaco apenas pela negativa, pois a solução encontrada para resolver no imediato situações de indisciplina</i>	O RIA é considerado absolutamente ineficaz na resolução dos problemas

		<i>na sala de aula passam pela utilização do Centro de Recursos que deveria ser um local de aprendizagem e estímulos positivos e não associado a castigo ou penalização. Também destaco pela negativa a ausência da Direção na resolução dos casos de indisciplina em sala de aula.</i>	apresentados, tal como toda a estratégia de resolução, acompanhamento e sancionamento dos atos de violência, indisciplina ou desobediência. Ausência de intervenção da Direção na resolução do problema. Há uma fraca consciencialização do problema, em parte devido a fatores intrínsecos às famílias e uma diminuta responsabilização promovida pela falta de estratégia e de orientação da ação por parte da escola- gestão.
modos e meios de intensificação do combate à violência escolar	6	<i>Seria vital envolver a comunidade e as famílias na resolução dos problemas de violência escolar.</i> <i>Seria interessante constituir uma equipa multidisciplinar que trabalhasse a família para além dos alunos potencialmente problemáticos.</i> <i>Por outro lado, o envolvimento da comunidade, através do estabelecimento de parcerias, poderia ajudar a moldar determinados comportamentos, pois ultrapassaria as fronteiras do recinto escolar e os alunos poderiam entender que as suas atitudes e valores serão reconhecidos por toda a comunidade, para o bem e para o mal.</i>	Aponta vários proveitos no envolvimento comunitário e familiar para a resolução dos problemas decorrentes da violência escolar, assim como algumas estratégias para aperfeiçoar a ação: constituição de uma equipa multidisciplinar, o estabelecimento de parcerias comunitárias para moldar comportamentos e garantir reconhecimento e sancionamento local. Fraca capacidade de apropriação dos recursos legislativos ao dispor da escola e em definir uma estratégia de participação e envolvimento da comunidade educativa e escolar, desvalorizando a eficiência e eficácia da ação.

**Anexo 8 - Análise Documental Comparativa (Monitorização Interna
Regulamento Interno do Agrupamento /Entrevista)**

Unidade Significativa	(Monitorização Interna) Comentário RIA	Comentário Entrevista	Indicador
os conceitos de violência, indisciplina, desobediência, responsabilização e participação	Não existe a sua definição como conceito. Está implícita e subjacente ao longo de todo o regulamento interno	Na entrevista não é feita referência direta aos conceitos apontados, mas apenas indireta, o que permite inferir como disciplina: múltiplas agressões físicas com excesso de violência, confrontos entre grupos, bullying, furtos de objetos e valores, ofensas a adultos. De salientar desta inferência que são excluídos de um eventual conceito de violência as agressões físicas de violência menor, as agressões verbais... e as ofensas verbais ou físicas entre alunos. Do mesmo modo não é feita distinção mas agressões físicas, furtos...entre alunos e professores, pressupondo-se que apenas envolvem alunos. As ofensas referidas supõem-se que são meramente verbais.	Desvalorização do problema da violência escolar por ausência de referência explícita ao conceito ou por falta de uma definição ou assunção conceptual, apesar da realidade sentida, vivenciada e trabalhada que o problema representa.
os tipos, modos e níveis de participação familiar	Explanado de forma vinculada, o desejo e objetivo de uma participação alargada a toda a comunidade educativa.	Contrastando com o dever e necessidade de acompanhamento dos discentes, a participação familiar, na verdade, não se verifica com a intensidade e dedicação desejada.	A participação familiar limita-se ao contexto letivo individual (avaliação, assiduidade e comportamento dos discentes), integrando a vida escolar de uma forma intencional, ora como suporte à relação com o DT, ora como reconhecimento das atividades relacionadas pelo ou para o seu educando (festas e

			comemorações). Trata-se de uma participação circunstancial e pontual, irregular, evidenciando traços pouco conformes a uma colaboração ou parceria.
as condições, recursos e facilidades de envolvimento	Definição no RIA de uma forma constante e clara quanto às condições e formas de participação.	Apesar do inegável interesse para todos e nomeadamente para os alunos, apesar das alterações legislativas, do esforço dos docentes e não docentes para aumentar o acompanhamento das famílias na vida escolar dos alunos, não se tem verificado essa transformação.	Diminuta participação familiar por falta de condições de participação atribuíveis às famílias e ao contexto social e económico de inserção, assim como por responsabilidade da escola-instituição, do excesso de carga normativa e da gestão da escola que evidencia uma abertura real à participação débil e pouco estruturada. Trata-se de um querer imposto externamente que no traduz um sentimento verdadeiro e consequente da escola.
os limites ou condicionantes à participação das famílias	A participação das famílias define-se pelos valores de civismo e de democracia implícitos no RIA e demais legislação interna, cuja eficácia ilustra.	Os limites, condicionantes da participação das famílias são: a reduzida escolaridade; aspetos culturais em que a escola e a escolarização detêm um papel menor; pouca capacidade / vontade de participação; intervenções administrativamente definidas ou festivamente justificadas.	Participação diminuta, tendo como causas uma fraca motivação por parte das famílias e da comunidade ou uma falta de estímulo por parte da escola, revelando um RIA pouco eficaz na promoção dos

			valores de civismo e de democracia.
a origem e processos de desenvolvimento da violência escolar	Não faz referência quanto à origem da violência escolar. (MI - as perturbações do funcionamento regular da aula são uma constante na vida da escola, mais ou menos intensas, com maior ou menor frequência, ocorrendo diariamente e revelando uma forma de violência específica e reiterada que atrapalha e altera os ritmos e a lecionação)	A origem e o processo desencadeador da violência decorrem da diversidade cultural; da condição económica desfavorável; da tendência para a banalização e valorização de uma cultura de violência juvenil; espírito de grupo; necessidade de afirmação e de aceitação interpares, maioritariamente por deficiente acompanhamento familiar.	Família como principal causa e origem das situações de violência
as motivações subjacentes	A intencionalidade de assunção autonómica encontra-se esplanada ao longo de todo o RIA, no entanto, não há referência a uma focalização mais direta acerca da violência escolar para além da pura transcrição da lei e do Estatuto do Aluno e da Ética Escolar. (MI - o desrespeito (ligeiro) reiterado da autoridade do professor - surge como um dos incidentes mais frequentes e que se insere na categoria anterior, perturbando sistematicamente o desenrolar da aula e a estratégia de ensino e de aprendizagem definida, pondo em causa a atenção e a	Há um conjunto de motivações que se multiplicam, alargando-se à medida que a crise económica e social se alastra: origem familiar desfavorecida; contextos violentos, com alta criminalidade; famílias destruturadas e desintegradas.	Motivações de ordem social, económica e contextual a par do clima de impunidade geral e de falta de autoridade específica da escola.

	concentração necessárias para aprender)		
as condições de fomento da violência	Não faz referência quanto aos fatores que fazem surgir a violência no meio escolar. (MI - a agressão verbal a professores/recusa em trabalhar - tem menor incidência, no entanto, apresenta ainda um valor significativo, que influencia o clima da aula e a aprendizagem dos alunos) (MI- a agressão verbal e física entre alunos em sala de aula - apresenta o valor mais baixo de incidência, contudo, pode indiciar formas de violência diferidas a ocorrer fora do espaço da ala de aula (recreios, intervalos), como ajustes de contas posteriores)	Não se pode desvalorizar as condições de vivência social de muitas famílias, onde o dia a dia mora paredes meias com o desacato; o pouco apoio familiar; a falta de referência, de autoridade e de estratégia de resolução do problema de violência por parte da escola, tal como o sentimento de impunidade escolar / social.	As condições de fomento abarcam dois domínios interligados: a vertente socio-familiar-económica e cultural de origem e a vertente escolar caracterizada por uma fraca apropriação / aplicação dos normativos e débil estratégia de assunção de autoridade e de desmotivação de atos violentos.
o enquadramento e suporte legal da participação das famílias e do combate à violência	Harmonia de relações, a integração social e a realização profissional, são pilares dos objetivos do RIA. Ao longo de todo o documento há sempre referência direta à lei que implica um envolvimento comunitário. Participação das famílias dependente da lei mais do que da vontade / estratégia da escola.	Apesar da preocupação dos governantes, no acompanhamento no espaço escolar e das alterações legislativas, ainda não se conseguiu atingir a motivação esperada do aluno nem a mudança da escola, das comunidades e das relações entre ambas. O RIA é insuficiente, ineficaz e nada eficiente no combate à violência escolar, reproduzindo a letra da lei de forma pouco / nada consequente, o que deixa antever pouca capacidade de apropriação e de alargamento da autonomia concedida por parte da escola, para além de um percurso/processo pouco	A prática real da escola não recorre à lei para promover as mudanças necessárias na postura de cada ator educativo e no tipo de relação e responsabilidade que estabelecem entre si, nem para tornar a escola um motor de mudança das suas práticas, de resolução dos seus problemas e de mudança da comunidade em que se integra. Participação das

		coerente, pouco firme e nada consistente ou previdente. A lei (interna ou externa) não é usada para desmobilizar o ato violento, mas como algo pretensamente punitivo, o que nem sempre acontece	famílias e demais atores educativos dependente da lei (que impõe) e menos de uma vontade estratégica e interna à própria escola.
os processos de responsabilização e envolvimento	O RIA constitui a vertente estrutural do PEA e assenta na responsabilidade coletiva da comunidade educativa e na assunção / apropriação da parcela de autonomia que permite a responsabilização e envolvimento de todos.	Apesar da procura de soluções para o problema da violência por parte das entidades governamentais e do apoio legislativo criado, originando obrigações nas regras de atuação por parte das famílias, ou do apelo à sua iniciativa, os resultados revelam pouca eficácia na atuação, investindo mais na dimensão punitiva e menos numa prevenção baseada numa maior participação das famílias. Como causas para fraca responsabilização e envolvimento das famílias há: - por parte das famílias, algum desconhecimento e incapacidade de compreensão da lei e das reais obrigações e consequências do seu incumprimento; - por parte da escola, falta de uma estratégia de simplificação, difusão, apropriação e aplicação concreta dos normativos.	Diminutos resultados práticos, reais e visíveis da publicação do novo EAEC, devido a incapacidade de apropriação e de aplicação (por parte das famílias e da escola), o que denota uma autonomia frágil e pouco domínio dos processos de controlo e de redução do fenómeno. Fraca responsabilização coletiva pelos resultados do combate à violência.
a consciencialização da responsabilização familiar	Esta consciencialização e responsabilização está patente nos artigos essenciais para a estruturação do regime autonómico assumido pela escola.	O RIA é considerado absolutamente ineficaz na resolução dos problemas apresentados, tal como toda a estratégia de resolução, acompanhamento e sancionamento dos atos de violência, indisciplina ou desobediência.	Há uma fraca consciencialização do problema, em parte devido a fatores intrínsecos às famílias e uma diminuta responsabilização promovida pela falta de estratégia e de

		Ausência de intervenção da Direção na resolução do problema.	orientação da ação por parte da escola-gestão.
modos e meios de intensificação do combate à violência escolar	Fundamentalmente, procura-se aplicar a legislação em vigor.	Aponta vários proveitos no envolvimento comunitário e familiar para a resolução dos problemas decorrentes da violência escolar, assim como algumas estratégias para aperfeiçoar a ação: constituição de uma equipa multidisciplinar, o estabelecimento de parcerias comunitárias para moldar comportamentos e garantir reconhecimento e sancionamento local.	Fraca capacidade de apropriação dos recursos legislativos ao dispor da escola e em definir uma estratégia de participação e envolvimento da comunidade educativa e escolar, desvalorizando a eficiência e eficácia da ação. No entanto, há potencialidades e recursos estratégicos passíveis de aplicação.

Anexo 9 - Regulamento Interno do Agrupamento

Índice

INTRODUÇÃO.....	5
CAPITULO I – REGIME DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO.....	8
ORGANOGRAMA	8
SECÇÃO I - Órgãos	9
Subsecção I – Conselho Geral	9
Subsecção II – Diretor	10
Subsecção III – Conselho Pedagógico	10
Subsecção IV – Conselho Administrativo.....	11
SECÇÃO III – Coordenação de Estabelecimentos de Ensino.....	11
CAPITULO II – ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA	12
Subsecção I – Departamentos Curriculares	12
Subsecção II – Conselho de Turma	14
Subsecção III – Conselho de Diretores de Turma	15
Subsecção IV – Diretor de Turma	16
Subsecção V – Professor Titular de Turma	17
Subsecção VI – Conselho de Coordenação de Ano	17
Subsecção VII – Secção de Avaliação de Desempenho Docente	18
Subsecção VIII – Coordenador da Oferta Educativa Curricular;	19
SECÇÃO II – Serviços Especializados	19
Subsecção I – Educação Especial e Serviços Técnico Pedagógicos	19
Subsecção II – Técnicos Especializados	20
Subsecção III – Apoio Social Escolar (ASE)	21
SECÇÃO III – Oferta Educativa	21
Subsecção I – Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos	21
Subsecção II – Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo	22
Subsecção III – Unidade de Apoio Especializado para a educação de alunos de Multideficiência.....	22
Subsecção IV - Cursos de Educação e Formação (CEF)	22
Subsecção V- Percursos Curriculares Alternativos	23

Subsecção VI – Apoios e Acompanhamento Pedagógico e Disciplinar dos Alunos	23
Subsecção VII - Outras Ofertas Educativas	23
SECÇÃO IV – Outras Estruturas	26
CAPITULO III – COMUNIDADE EDUCATIVA.....	28
SECÇÃO I – Alunos	28
Subsecção I- Avaliação	29
Subsecção II – Assiduidade	31
Subsecção IV – Comportamentos de Mérito	34
Subsecção V – Processo Individual do Aluno e Outros Instrumentos de Registo .	34
SECÇÃO II – Pessoal Docente	35
Subsecção I – Avaliação de Desempenho Docente	36
SECÇÃO III – Pessoal Não Docente	36
Subsecção I – Avaliação de Desempenho	37
SECÇÃO IV – Pais e Encarregados de Educação.....	37
SECÇÃO V – Outros Elementos.....	39
Subsecção I – Autarquias	39
Subsecção II – Outros Parceiros	40
CAPITULO V – NORMAS INTERNAS DO AGRUPAMENTO	40
SECÇÃO I – Regime de Funcionamento	40
CAPITULO VI – ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS ESPAÇOS ESCOLARES, INSTALAÇÕES, EQUIPAMENTOS E SERVIÇOS	45
SECÇÃO I – Educação Física	45
SECÇÃO II – Gestão das Instalações e Equipamentos Pedagógicos.....	46
Subsecção I – Coordenação	46
Subsecção II – Centro de Recursos	47
Subsecção III – Equipamentos Informáticos	48
Subsecção IV – Outros	48
SECÇÃO II – Gestão de Espaços e Serviços Diversos	48

CAPITULO VII – DISPOSIÇÕES ESPECÍFICAS	52
SECÇÃO I - Disposições Específicas Comuns aos Jardins de Infância e Escolas do 1º Ciclo	52
SECÇÃO II – Outras	52

**ANEXOS Legislação de
apoio ao RI**

Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho	pp 9;10;11;12;13
Lei nº 51/2012	pp 17;32
Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 22 de fevereiro de 2012	pp 19
Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro	pp 19;20;21;22;29
Despacho nº 11886- A/2012 de 6 de setembro	pp 21
Despacho Conjunto nº 453/2004 de 27 de julho	pp 23;33
Despacho Normativo nº 1/2006 de 6 de janeiro	pp 23
Despacho Normativo nº 13- A/2012 de 5 de junho	pp 23
Lei nº 51/ 2012 de 5 de setembro	pp 17;27;28; 31; pp 32;33;34
Despacho Normativo n.º24-A/2012	pp 19;21
Despacho Normativo n.º 14/2011, de 18 de novembro	pp 31
Despacho Normativo nº 6/2012 de 10 de abril	pp 29
Decreto -Lei nº 139/2012 de 5 de julho	pp 31
Estatuto da Carreira Docente do Ensino Básico e Secundário	
Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro	pp 35
Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro	pp 36
Anexo ao Decreto – Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro	pp 35
Decreto-lei nº 184/2004, de 28 de julho	pp 36
Lei nº 12-A de 2008,no Anexo III do D. L. nº 184/2004, de 28 de julho	pp 36
Portaria nº 1633/2007, da Lei nº 66-B/2007 de 28 de dezembro	pp 37
Despacho conjunto n.º 453/2004	pp 23;33

INTRODUÇÃO

A elaboração de um Projeto Educativo e a definição de um Regulamento Interno traduzem a aceitação por parte da Comunidade Educativa de amplos desafios autonómicos, visando uma mudança interna, comunitariamente assumida.

Considerados como duas faces da mesma moeda, aqueles documentos são instrumentos fundamentais da autonomia da escola, conferindo-lhe uma identidade própria, sendo o seu nível de eficácia garantido pela capacidade de articulação e de complementaridade que conseguem criar.

Ambos resultam da congregação de cooperação, partilha, negociação e inovação, dando corpo à ação da escola e à autonomia que foi capaz de construir face ao concedido ou sugerido pela legislação e pelos poderes centrais.

Sem um carácter totalmente redutor e prescritivo, de regulamentação geral, promotora de uma formalização e burocratização das relações, reduzindo a democraticidade e a participação dos diferentes membros, o presente Regulamento assume uma visão dinâmica e interativa da Escola, suscitando uma participação alargada da Comunidade Educativa, reconhecendo a pluralidade e heterogeneidade de perspetivas, tendo como princípio estruturante a aceitação de processos de diálogo e negociação.

O Regulamento Interno é o instrumento essencial para a estruturação do regime autonómico assumido pela Escola, controlando, mediante uma regulação específica, definida e aceite localmente, tendo por base o quadro normativo em vigor, mas regendo-se por princípios de valorização do construído relativamente ao decretado.

É no âmbito da responsabilidade coletiva assumida pela Comunidade Educativa que serve, que tomam corpo as várias dimensões da autonomia construída:

- Pedagógica – assumindo a definição interna dos contornos da atuação, organização e funcionamento pedagógicos, valorizando a concretização de uma formação diversificada e diferenciada, adequada a públicos múltiplos;
- Cultural – regulando os níveis de participação, as estruturas negociais e os diversos esquemas de responsabilidade e colaboração, no âmbito de princípios de pluralismo e de extensão e difusão cultural;
- Administrativa e organizacional – delimitando os sistemas de funcionamento dos diversos órgãos, estruturas e serviços, a sua atuação, os mecanismos de autocontrolo e de interação.

Artigo 1º – Objeto e Âmbito de Aplicação do Regulamento Interno

1 – O Agrupamento de Escolas, enquanto espaço coletivo de trabalho e de convívio rege-se por princípios gerais de civismo, de democracia e, especificamente, pela eficácia do quadro normativo interno que esclarece e/ou complementa as disposições legais, adequando-as ao contexto comunitário.

2 – No sentido de garantir a conciliação entre democracia e eficácia, o Regulamento Interno constitui a vertente estrutural do Projeto Educativo.

3 – A fim de apoiar a prossecução da política educativa assumida pela Escola, o Regulamento tem como objeto de intervenção: o desenvolvimento do disposto na legislação em vigor, a adequação à realidade da escola das regras de convivência, de funcionamento da escola, de resolução de conflitos na respetiva comunidade educativa, permitindo a determinação/definição das margens de ação dos diferentes atores, a determinação das regras, a delimitação das estruturas organizativas e a regulação dos processos relacionais, visando constituir-se como um instrumento de uniformização de procedimentos.

4 – Assim, o Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas (.....) apresenta uma estruturação em vários capítulos, abrangendo todos os domínios de intervenção, integrando diversas secções e artigos visando tornar mais fácil a sua leitura e inteligibilidade.

5 – Em termos de raio de aplicação, pretende-se que o presente Regulamento abarque toda a Comunidade Educativa (alunos, pessoal docente e não docente, Pais e Encarregados de Educação, representantes autárquicos e demais parceiros) do Agrupamento, cujos atores, individualmente ou integrados em órgãos, estruturas ou serviços, interagem no jogo educativo e ainda todos aqueles que, de uma forma pontual ou sistemática, a integrem em termos de participação ou colaboração, possibilitando o conhecimento e cumprimento dos princípios fundamentais pelos quais se rege.

6 - O regulamento Interno deve proporcionar a assunção, por todos os que integram a vida da escola, de regras de convivência que assegurem o cumprimento dos objetivos do projeto educativo, a harmonia de relações e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos alunos e a preservação da segurança destes e ainda a realização profissional e pessoal dos docentes e não docentes.

Artigo 2º – Principais Objetivos do Regulamento Interno

1 – Constituindo uma rede normativa de suporte e de regulamentação da ação, participação e cooperação dos diferentes intervenientes, sem coartar a liberdade individual e a autonomia do Agrupamento, mas garantindo um dinamismo criativo e empreendedor, o Regulamento Interno assume a prossecução dos seguintes objetivos:

- a) Garantir a continuidade entre os diferentes níveis de ensino;
- b) Promover a gestão eficaz de recursos educativos (humanos e materiais), atendendo à complementaridade e colaboração entre as diferentes escolas, aperfeiçoando esquemas e modelos de funcionamento, progressivamente mais coesos;

- c) Intensificar a relação comunitária, ao suscitar o aprofundamento dos níveis de participação dos diferentes atores educativos e a relação entre a instituição escolar e o meio em que se insere;
- d) Intensificar e agilizar a capacidade de resposta das diferentes escolas face aos problemas que enfrentam, mediante uma congregação de esforços, assente no desenvolvimento da capacidade reflexiva, negocial e criativa.

Artigo 3º – Definição e Composição do Agrupamento

1 – O presente Regulamento Interno pretende regular a vida escolar do Agrupamento de Escolas (....) que se define como uma associação de unidades educativas, apresentando características específicas, de cunho local, o que lhe confere uma identidade própria, abrangendo os seguintes estabelecimentos de ensino:

- Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da (....) (Escola Sede)
- Escola Básica do 1.º Ciclo/jardim de infância (....)
- Escola Básica do 1.º Ciclo da (....)
- Escola Básica do 1.º Ciclo/jardim de infância Quinta (....)
- Escola Básica do 1.º Ciclo/jardim de infância (....)

Artigo 4º – Projeto Educativo do Agrupamento (PEA)

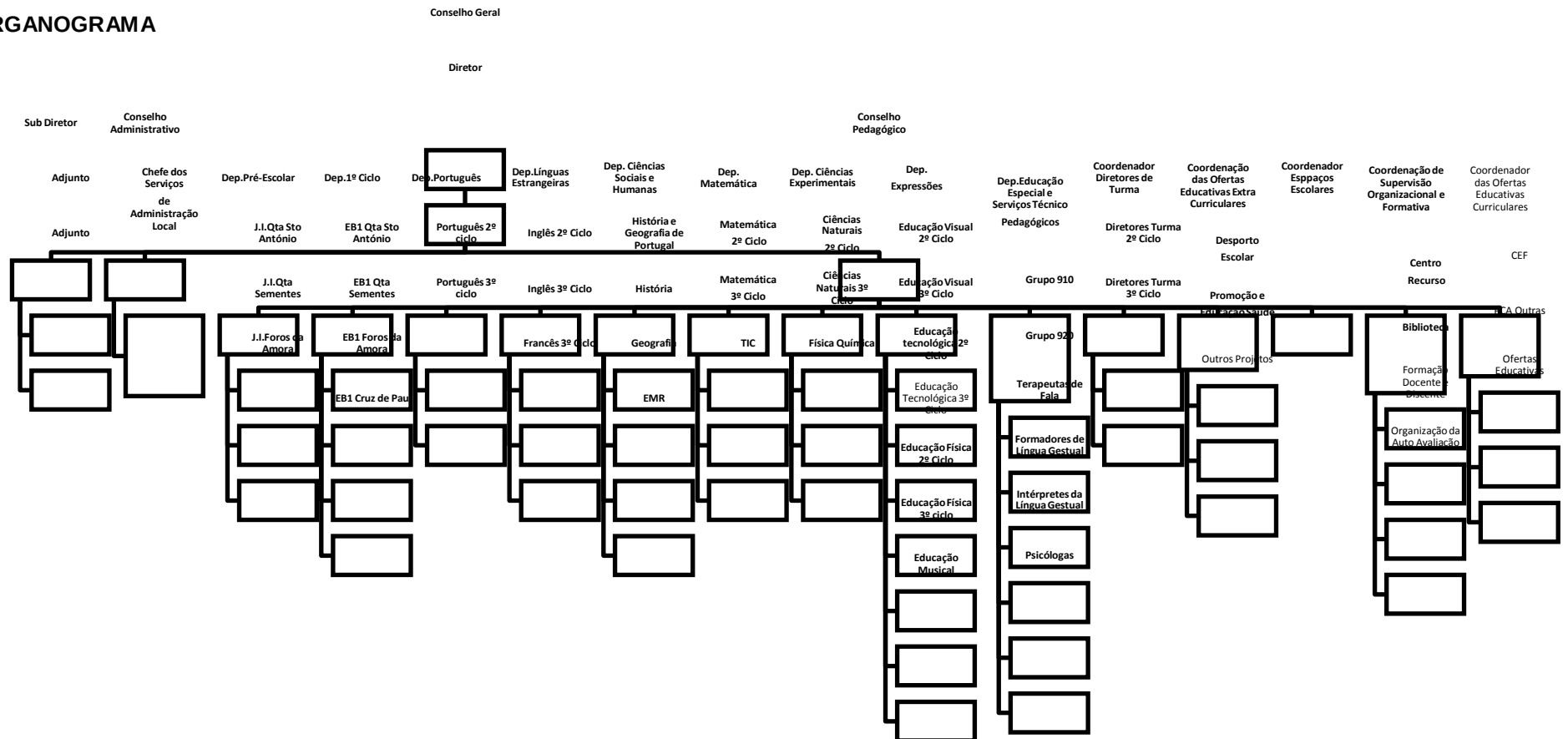
1 – A identidade do Agrupamento de Escolas (....) espelha-se no seu Projeto Educativo, considerado como a vertente estratégica, de planificação, orientação e concretização da sua política educativa.

Artigo 5º – Projeto Curricular de Agrupamento (PCA)

1 – Constituindo-se como o conjunto de decisões tomadas em termos curriculares, de uma forma coerente e articulada, mediante a participação dos diferentes atores e órgãos, este Projeto concretiza uma das vertentes autonómicas do Agrupamento, ao cruzar a concretização das grandes orientações da política educativa nacional com as propostas de intervenção pedagógico-didática consideradas pertinentes no contexto comunitário em que se insere.

CAPITULO I – REGIME DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO

ORGANOGRAMA



SECÇÃO I - Órgãos

Subsecção I – Conselho Geral

Artigo 6º – Definição

- 1 – O Conselho Geral é um órgão colegial de direção estratégica responsável pela aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (Regulamento Interno), das decisões estratégicas e de planeamento (Projeto Educativo, Plano de Atividades) e do acompanhamento da sua concretização (relatório anual de atividades).
- 2 – O Conselho Geral assegura a participação e representação da Comunidade Educativa.
- 3- Os elementos relativos a competências, composição, designação de representantes, eleições, mandatos e reuniões devem respeitar o quadro legal vigente (Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho).
- 4- Das competências atribuídas ao Regulamento Interno (RI) respeitando o artigo 12º ponto 1 do citado decreto, regista-se:
 - a) O Conselho Geral é constituído pelos seguintes elementos:
 - Oito representantes do Pessoal Docente (sempre que possível assegurando a representação dos diferentes níveis e ciclos de ensino, um do ensino pré-escolar, dois do 1º ciclo, dois do 2º e três do 3º ciclo);
 - Dois representantes de Pessoal Não Docente;
 - Cinco representantes dos Pais e Encarregados de Educação;
 - Três representantes do município;
 - Três representantes da comunidade local.
- 5 – O Presidente é eleito por maioria absoluta dos votos dos membros do Conselho Geral em efetividade de funções.

Artigo 7º – Designação dos Representantes

- 1 – Os representantes do Pessoal Docente e do Pessoal Não Docente no Conselho Geral são eleitos, separadamente, pelos respetivos corpos.
- 2 – Os representantes dos Pais e Encarregados de Educação são eleitos em Assembleia Geral de Pais e Encarregados de Educação de cada uma das escolas do Agrupamento de Escolas, sob proposta das respetivas organizações representativas.
- 3 – Os representantes do município são designados pela Câmara Municipal, podendo esta delegar tal competência na Junta de Freguesia.
- 4 – Os representantes da comunidade local, quando se trate de individualidades ou representantes de atividades de carácter económico, social, cultural e científico, são cooptados pelos demais membros, de acordo com os seguintes critérios:
 - a) Relevância social e pedagógica;
 - b) Contributo para a prossecução das finalidades traçadas no PEA;

c) Ação desenvolvida junto da Comunidade Educativa.

5 – Os representantes da comunidade local, quando se trate de representantes de instituições ou organizações são indicados pelas mesmas nos seguintes termos:

- a) Serem membros efetivos da instituição ou organização;
- b) Terem poder representativo e deliberativo.

Artigo 8º – Estruturação Funcional

Funcionalmente o Conselho Geral estrutura-se com observância dos seguintes pontos, enquadráveis no regime legal:

- 1 - Eleição: Devem ser cumpridos os requisitos do artigo 15º do Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho.
- 2- Mandato: Devem ser cumpridos os requisitos do artigo 16º do Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho.
- 3- Reuniões: Devem ser cumpridos os requisitos do artigo 17º do Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho.

Subseção II – Diretor

Artigo 9º - Definição e Estrutura Funcional

- 1 - O Diretor é o órgão de administração e gestão do Agrupamento de Escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.
- 2 - São respeitados os artigos: 19º (subdiretor e adjuntos do Diretor), 20º(competências), 21º (recrutamento), 22º (abertura do procedimento concursal), 22º-A (candidatura), 22º-B(avaliação das candidaturas), 23º(eleição), 24º(posse), 25º(mandato), 26º(regime de exercício de funções), 27º(direitos do Diretor), 28º(direitos específicos), 29º(deveres específicos) e 30º(assessoria da direção) do Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho.

Subseção III – Conselho Pedagógico

Artigo 10º – Definição

1 – O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do Agrupamento, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do Pessoal Docente.

Artigo 11º – Composição

1 – O Conselho Pedagógico será constituído por quinze elementos:

- O Diretor;
- 9 Coordenadores dos Departamentos Curriculares:
 - Pré-escolar
 - 1º Ciclo

- Português
 - Línguas Estrangeiras
 - Ciências Sociais e Humanas
 - Matemática
 - Ciências Experimentais
 - Expressões;
 - Educação Especial e Serviços Técnico Pedagógicos
- 1 Coordenador dos Diretores de Turma;
 - 1 Coordenador da Oferta Educativa Curricular;
 - 1 Coordenador das Ofertas Educativas Extra Curriculares;
 - 1 Coordenador de Espaços e Equipamentos Escolares;
 - 1 Coordenador de Supervisão Organizacional e Formativa.

Artigo 12º – Competências

- 1 - Devem ser cumpridos os requisitos do artigo 33º do Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho.

Artigo 13º – Funcionamento

- 1 - Devem ser cumpridos os requisitos do artigo 34º do Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho.

Subsecção IV – Conselho Administrativo

Artigo 14º – Definição e Estrutura Funcional

1 – O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do Agrupamento, nos termos da legislação em vigor, estruturando-se nos seguintes pontos:

- 1 - Composição; Devem ser cumpridos os requisitos do artigo 37º do Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho.
- 2- Competências; Devem ser cumpridos os requisitos do artigo 38º do Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho.
- 3- Funcionamento; Devem ser cumpridos os requisitos do artigo 39º do Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho.

SECÇÃO II – Coordenação de Estabelecimentos de Ensino

Artigo 15º – Definição

1 – A coordenação de cada estabelecimento de educação pré-escolar ou de escola integrada no Agrupamento é a pessoa que assegura a representação do Diretor nos aspetos administrativos e pedagógicos.

2 – No que concerne ao coordenador, devem ser cumpridos os requisitos do artigo 40º do Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho.

Artigo 16º – Competências

1- Devem ser cumpridos os requisitos do artigo 41º do Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho.

CAPITULO II – ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Artigo 17º – Enquadramento

1- As Estruturas de Coordenação e Supervisão beneficiam de regimento próprio. Devem ser cumpridos os requisitos do artigo 42º do Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho.

Artigo 18º - Composição

1 – São estruturas de coordenação e supervisão as seguintes:

1.1- Departamentos Curriculares

- Pré-escolar;
- 1º Ciclo;
- Português;
- Línguas Estrangeiras;
- Ciências Sociais e Humanas;
- Matemática;
- Ciências Experimentais;
- Expressões;
- Educação Especial e Serviços Técnico Pedagógicos;

1.2- Outras Estruturas

- Coordenação dos Diretores de Turma;
- Coordenação da Oferta Educativa Curricular;
- Coordenação das Ofertas Educativas Extra Curriculares;
- Coordenação de Espaços e Equipamentos Escolares;
- Coordenação de Supervisão Organizacional e Formativa.

Subsecção I – Departamentos Curriculares

Artigo 19º - Definição

Considera-se Departamento Curricular todas as estruturas pedagógicas que direta ou indiretamente contribuem para o processo curricular / académico dos alunos, nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares.

Artigo 20º – Composição

1 – Os Departamentos Curriculares do Agrupamento compõem-se do seguinte modo:

- a) O Departamento Curricular do Pré-Escolar é constituído por todos os docentes do grupo de recrutamento 100.
- b) O Departamento Curricular do 1º Ciclo é constituído por todos os docentes do grupo de recrutamento 110.
- c) O Departamento Curricular de Português é constituído pelos docentes dos grupos de recrutamento 200 e 300.
- d) O Departamento Curricular de Línguas Estrangeiras é constituído pelos docentes dos grupos de recrutamento 220, 320 e 330.
- e) O Departamento Curricular de Ciências Sociais e Humanas é constituído pelos docentes dos grupos de recrutamento 200, 290, 400 e 420.
- f) O Departamento Curricular de Matemática é constituído pelos docentes dos grupos de recrutamento 230 e 500.
- g) O Departamento de Ciências Experimentais é constituído pelos docentes dos grupos de recrutamento 230, 510 e 520.
- h) O Departamento Curricular de Expressões é constituído pelos docentes dos grupos de recrutamento 240, 250, 260, 530, 600 e 620.
- i) O Departamento Curricular de Educação Especial e Serviços Técnico Pedagógicos é constituído pelos docentes dos grupos de recrutamento 910 e 920 e pelos técnicos que asseguram o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais.

Artigo 21º – Eleição dos Coordenadores

- 1- Devem ser cumpridos os requisitos dos pontos 5, 6, 7, 8, 9, e 10 do artigo 43º do Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho.
- 2** – Os Departamentos Curriculares compostos por mais de uma área disciplinar deverão eleger um subcoordenador de entre os seus membros.

Artigo 22º – Competências

- 1** – Devem ser cumpridos os requisitos do ponto 2 do artigo 42º e do ponto 1 do artigo 43º do Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho.

Artigo 23º – Funcionamento

- 1- As reuniões ordinárias de Departamento poderão ocorrer no máximo, três vezes em cada ano letivo.
- 2- Devem ser privilegiadas as reuniões de Grupo/Área Disciplinar.
Nota: Ocasionalmente o Coordenador de Departamento poderá reunir com mais de um Grupo/Área Disciplinar desde que o número total de docentes não ultrapasse os vinte.

- 3- Os docentes integrados em grupos disciplinares pertencentes a mais do que um departamento, deverão integrar as reuniões do departamento onde tenham maior predominância de horas letivas.

Subsecção II – Conselho de Turma

Artigo 24º – Definição

- 1 – O Conselho de Turma no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico é a estrutura que assegura a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver com os alunos.

Artigo 25º – Composição

- 1 – O Conselho de Turma tem a seguinte composição:
- a) Professores da turma;
 - b) Representante dos alunos da turma (nas turmas de 3º ciclo);
 - c) Dois representantes dos Pais ou Encarregados de Educação dos alunos da turma.
- 2 – Nas reuniões de Conselho de Turma destinadas à avaliação sumativa dos alunos, apenas participam os membros docentes.
- 3 – Quando o Conselho de Turma reúne por questões de natureza disciplinar passa a ser constituído pelo Diretor, que o convoca e preside, pelos professores da turma, pelos representantes dos Pais e Encarregados de Educação dos alunos da turma (desde que não sejam os Encarregados de Educação do aluno objeto de procedimento disciplinar) e pelo representante da turma no caso do 3º ciclo.

Artigo 26º – Competências

- 1 – Ao Conselho de Turma compete:
- a) Avaliar o processo curricular / académico nos termos da lei e analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem;
 - b) Planificar o desenvolvimento das atividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula;
 - c) Identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo a articulação com os respetivos serviços especializados de apoio educativo, em ordem à sua superação;
 - d) Assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas;
 - e) Adotar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos;
 - f) Conceber e delinear atividades em complemento do currículo proposto;
 - g) Preparar informação adequada, a disponibilizar aos Pais e Encarregados de Educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos.

Artigo 27º – Funcionamento

1 – O Conselho de Turma reúne ordinariamente nos períodos previstos na lei em termos de avaliação e análise do processo curricular académico e extraordinariamente, sempre que seja convocado pelo respetivo Diretor de Turma ou pelo Diretor, para tratar de assuntos de natureza pedagógica ou disciplinar.

Subsecção III – Conselho de Diretores de Turma

Artigo 28º – Definição

1 – O Conselho de Diretores de Turma é a estrutura que assegura a articulação das atividades das turmas do 2º e 3º ciclo.

Artigo 29º – Composição

- 1 – O Conselho de Diretores de Turma é composto por todos os Diretores de Turma, que coordenam os respetivos Conselhos de Turma.
- 2- Excecionalmente o Conselho de Diretores de Turma poderá incluir a coordenação de outras ofertas educativas.

Artigo 30º – Nomeação e Mandato do Coordenador

- 1 – O Coordenador dos Diretores de Turma é designado pelo Diretor.
- 2 – O mandato do Coordenador dos Diretores de Turma é de quatro anos e cessa com o mandato do Diretor.

Artigo 31º – Competências

- 1 – Ao Conselho de Diretores de Turma compete:
- a) Planificar as atividades e projetos a desenvolver, anualmente, de acordo com as orientações do Conselho Pedagógico;
 - b) Articular com os diferentes Departamentos Curriculares o desenvolvimento de conteúdos programáticos e objetivos de aprendizagem;
 - c) Cooperar com outras estruturas de orientação educativa e com serviços especializados de apoio educativo na gestão adequada de recursos e na adoção de medidas pedagógicas destinadas a melhorar as aprendizagens;
 - d) Dinamizar e coordenar a realização de projetos interdisciplinares das turmas;
 - e) Identificar necessidades de formação no âmbito da Direção de Turma;
 - f) Conceber e desencadear mecanismos de formação e apoio aos Diretores de Turma em exercício e de outros docentes do Agrupamento para o desempenho dessas funções;
 - g) Propor ao Conselho Pedagógico a realização de ações de formação no domínio da orientação educativa e da coordenação das atividades das turmas.

2 – Ao Coordenador dos Diretores de Turma compete:

- a) Coordenar a ação do respetivo Conselho, articulando estratégias e procedimentos;
- b) Submeter ao Conselho Pedagógico as propostas do Conselho que coordena;
- c) Propor e planificar atividades de orientação, acompanhamento e formação dos Diretores de Turma;
- d) Fornecer todo o suporte documental para a atividade do Diretor de Turma;
- e) Promover a interação escola-família;
- f) Apresentar ao Diretor um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

Artigo 32º – Funcionamento

1 – O Conselho de Diretores de Turma reúne, ordinariamente, uma vez por período e, extraordinariamente, sempre que necessário, por iniciativa do Coordenador ou do Diretor.

Subsecção IV – Diretor de Turma

Artigo 33º – Designação

1 – O Diretor de Turma é designado pelo Diretor entre os professores da turma, sendo escolhido preferencialmente um docente profissionalizado, do Quadro de Agrupamento.

Artigo 34º – Competências

1 – Para além de coordenar as atividades do Conselho de Turma, compete ao Diretor de Turma:

- a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, Pais e Encarregados de Educação;
- b) Coordenar o plano de trabalho da turma, responsabilizando-se pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo;
- c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;
- d) Articular as atividades da turma com os Pais e Encarregados de Educação promovendo a sua participação;
- e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;
- f) Elaborar o Programa Educativo Individual dos alunos com necessidades educativas especiais juntamente com o professor de Educação Especial e Encarregado de Educação;
- g) Coordenar o Programa Educativo Individual dos alunos com necessidades educativas especiais;

- h) Acompanhar o aluno no cumprimento da medida corretiva a que foi sujeito. Cumprir o estabelecido no artigo 34º da Lei nº 51/2012 – Execução das medidas corretivas e disciplinares sancionatórias.
- i) Elaborar conjuntamente com o docente de Educação Especial e outros docentes ou técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno, um relatório circunstanciado no final do ano letivo respeitante aos resultados obtidos por cada aluno.

Subsecção V – Professor Titular de Turma

Artigo 35º – Competências

1 – Ao Professor Titular de turma do 1.º Ciclo, compete a elaboração de um documento em que são definidas as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional e do Projeto Curricular do Agrupamento, estabelecendo as formas de organização e de condução do processo de ensino-aprendizagem de modo adequado aos alunos da turma:

- a) Planificar o desenvolvimento das atividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula;
- b) Identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo a articulação com os respetivos serviços especializados de apoio educativo, em ordem à sua superação;
- c) Assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas;
- d) Adotar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos;
- e) Conceber e delinear atividades em complemento do currículo proposto;
- f) Preparar informação adequada, a disponibilizar aos Pais e Encarregados de Educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos.
- g) Acompanhar o aluno no cumprimento da medida corretiva a que foi sujeito. Cumprir o estabelecido no artigo 34º da Lei nº 51/2012 – Execução das medidas corretivas e disciplinares sancionatórias.

Subsecção VI – Conselho de Docentes de Ano

Artigo 36º – Definição

1 – O Conselho de Docentes de Ano destina-se a articular e harmonizar as atividades desenvolvidas pelas turmas, de um mesmo ano de escolaridade de todo o Agrupamento e é realizada pelos Docentes Titulares de Turma.

Artigo 37º – Competências

1 – Compete ao Conselho de Docentes de Ano:

- a) Planificar as atividades e projetos a desenvolver, anualmente, de acordo com as orientações do Conselho Pedagógico;
- b) Articular com os professores dos diferentes anos de escolaridade, o desenvolvimento de conteúdos programáticos e objetivos de aprendizagem;
- c) Cooperar com outras estruturas de orientação educativa e com os serviços especializados de Apoio Educativo, na gestão adequada de recursos e na adoção de medidas pedagógicas destinadas a melhorar as aprendizagens;
- d) Dinamizar e coordenar a realização de projetos da turma;
- e) Propor ao Conselho Pedagógico a realização de ações de formação, no domínio da orientação educativa e da coordenação das atividades das turmas;
- f) Elaborar/aprovar o respetivo regimento de funcionamento, nos trinta dias subsequentes ao início do seu mandato;
- g) Elaborar/aprovar o relatório crítico das atividades desenvolvidas em cada período escolar.

Artigo 38º – Presidente

1 – O Presidente do Conselho de Docentes de Ano é um docente nomeado pelo Diretor de entre os membros que integram o Departamento Curricular do 1º ciclo, Titular de Turma do mesmo ano de escolaridade.

2 – O mandato do Coordenador é de quatro anos.

Artigo 39º – Competências do Presidente

1 – Ao presidente do Conselho de Docentes de Ano, compete:

- a) Coordenar a ação do respetivo Conselho, articulando estratégias e procedimentos;
- b) Submeter ao Conselho Pedagógico, através do Coordenador do Departamento Curricular do 1º ciclo, as propostas do Conselho que coordena;
- c) Apresentar ao Diretor, um relatório crítico anual, do trabalho desenvolvido.

Artigo 40º – Funcionamento

1 – O Conselho de Coordenação de Ano reúne, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, sempre que o seu Coordenador o convoque.

Subsecção VII – Secção de Avaliação de Desempenho Docente

Artigo 41º - Composição

1 – A Secção de Avaliação de Desempenho Docente (SADD) é composta por cinco elementos:

- a) Presidente do Conselho Pedagógico;

b) Quatro membros docentes do Conselho Pedagógico eleitos de entre os seus membros.

3 – Sempre que um dos membros da SADD exerça, também, as funções de avaliador, não pode intervir na emissão do parecer daquele órgão, sobre proposta de avaliação ou apreciação da reclamação relativa ao docente que avaliou.

4 – Do mesmo modo, quando algum dos elementos da SADD se encontre em processo de avaliação (caso de reclamação ou validação de Excelente, Muito Bom, ou Insuficiente), não pode intervir na emissão do parecer respetivo.

Artigo 42º – Competências

1 – Devem ser cumpridos os requisitos do artigo 12º, do ponto 2 do Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 22 de fevereiro de 2012.

Subsecção VIII – Coordenador da Oferta Educativa Curricular;

Artigo 43º – Definição

1 – É o elemento da estrutura de coordenação da oferta educativa, que integra o Conselho Pedagógico, com as funções de coordenar, acompanhar e avaliar os processos de implementação e os resultados da oferta qualificante.

Artigo 44º – Competências

1 – Compete ao Coordenador, nesta estrutura vertical simples, articular diretamente com os Diretores de Curso e estes com as respetivas Equipas Pedagógicas.

2 - O Diretor de Curso é o responsável pelo acompanhamento técnico pedagógico e pelo acompanhamento da formação prática (estágios). Assegurará também as funções de diretor de turma.

SECÇÃO II – Serviços Especializados

Subsecção I – Educação Especial e Serviços Técnico Pedagógicos

Artigo 45º – Finalidade

1 – A Educação Especial destina-se a apoiar crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter permanente, resultando em deficiência continuada ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e de participação social (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

Artigo 46º – Composição

1 – Serão elementos da Educação Especial, todos os docentes da Educação Especial (dos diferentes grupos de docência 910, 920 e 930) e técnicos com funções técnicos-pedagógicas

(Terapeutas da Fala, Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (LGP), Formadores de LGP e outros), que exerçam funções com alunos que tenham Necessidades Educativas Especiais permanentes numa das escolas do Agrupamento, assim como todos os docentes colocados no Agrupamento para necessidades residuais com funções de Apoio Educativo.

Artigo 47º – Competências

1 - Devem ser cumpridos os requisitos dos artigos 1º e 2º do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro.

Subsecção II – Técnicos Especializados

Artigo 48º – Terapeutas da Fala

1 – O Terapeuta da Fala é o profissional responsável pela prevenção, avaliação, tratamento e estudo científico da comunicação humana e perturbações associadas.

2 – A carga horária de cada terapeuta da fala distribui-se por:

- a) Trabalho direto – realizado pela intervenção direta com as crianças/ jovens surdos ou com problemas graves de comunicação, no gabinete de terapia da fala ou na sala de aula;
- b) Trabalho indireto – realizado em reuniões de trabalho com os outros técnicos, apoio indireto às famílias e outros técnicos, elaboração de material de trabalho, elaboração de relatórios e trabalho de projetos.

3 – Os Terapeutas da Fala estão inseridos na equipa técnica da Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos que avalia e determina as necessidades das crianças/ jovens surdos ou com problemas graves de comunicação.

4 – O apoio em terapia da fala é decidido pelos Terapeutas da Fala com base numa avaliação cuidada da Comunicação/Linguagem/ Fala. Depois desta avaliação os alunos serão apoiados tendo em conta as suas competências/ necessidades para atingir os objetivos da terapia da fala, anteriormente apresentados. São prioritários os alunos surdos (implantados ou não).

Artigo 49º – Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa

1 – O Intérprete de Língua Gestual é o profissional que interpreta e traduz a informação de língua gestual para a língua oral ou escrita e vice-versa, de forma a assegurar a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes.

2 – No contexto educacional/escolar o Intérprete é o elo de ligação entre o professor e o aluno, permitindo que este tenha acesso ao currículo regular na sua língua materna, na língua em que melhor se expressa, não se substituindo aos professores.

3 – A intervenção na Escola de Referência para a educação bilingue de alunos surdos tem por objetivo levar o aluno surdo a um nível ótimo de funcionamento na sala de aula através da tradução/interpretação das aulas para língua gestual e da língua gestual para a língua oral nas

situações em que o aluno surdo tenha que intervir nas aulas, junto dos professores ou seus colegas de turma.

4 – A carga horária de cada Intérprete de Língua Gestual distribui-se por:

- a) Trabalho direto – realizado junto dos jovens surdos, na sala de aula, através da tradução das mesmas;
- b) Trabalho indireto – realizado em reuniões de trabalho com os professores do ensino regular com vista à tomada de conhecimento dos materiais e temas lecionados na sala de aula ou realizado em reuniões de trabalho com o professor do Apoio Educativo como forma de dar conhecimento das dificuldades e desenvolvimento da língua gestual nos alunos surdos.

Artigo 50º – Formadores de Língua Gestual Portuguesa

1 – O Formador de Língua Gestual Portuguesa (LGP) é o profissional responsável pelo ensino da LGP como primeira e/ou segunda língua aos alunos surdos.

2 – Os Formadores de LGP estão inseridos na equipa técnica da Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos que avalia e determina as necessidades das crianças/jovens surdos ou com problemas graves de comunicação.

3 – O objetivo geral é ensinar a LGP como primeira e/ou segunda língua e difundir os valores e a cultura da comunidade surda, contribuindo para a garantia da igualdade de oportunidades, para a integração social e para o acesso à educação da pessoa surda. Para a prossecução do objetivo as Formadoras de LGP obrigam-se a todas as condicionantes dos docentes.

Subsecção III – Apoio Social Escolar (ASE)

Artigo 51º – Auxílios Económicos

1 - Devem ser cumpridos os requisitos da legislação aplicável nomeadamente, o Despacho nº 11886- A/2012 de 6 de setembro.

SECÇÃO III – Oferta Educativa

Subsecção I – Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos

Artigo 52º – Fundamentação

1 – Neste Agrupamento foi criada a Escola de Referência para a educação bilingue de alunos surdos a funcionar na EB1/JI Quinta de (...) e EB 2/3 da (...) (art.^{os} 4, 23 do Decreto-Lei 3/2008).

Artigo 53º – Funcionamento

1- Devem ser cumpridos os requisitos do artigo 23º do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro.

Artigo 54º – Atribuições

1 – Esta escola de referência está aberta a todos os alunos do Distrito (....) com surdez e problemas graves de comunicação em regime de apoio direto ou indireto.

Subsecção II – Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo

Artigo 55º- Fundamentação

1- As Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo destinam-se a constituir uma resposta educativa especializada para alunos do agrupamento que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

Artigo 56º- Funcionamento

1- Devem ser cumpridos os requisitos do artigo 25º do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro.

Subsecção III – Unidade de Apoio Especializado para a educação de alunos de Multideficiência

Artigo 57º- Fundamentação

1- As Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência, destinam-se a constituir uma resposta educativa especializada para alunos do agrupamento que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

Artigo 58º- Funcionamento

1- Devem ser cumpridos os requisitos do artigo 26º do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro.

Subsecção IV - Cursos de Educação e Formação (CEF)

Artigo 59º – Fundamentação

1 – Os Cursos de Educação e Formação destinam-se, preferencialmente, a jovens com idade superior ou igual a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, bem como àqueles que, após conclusão dos 12 anos de escolaridade, não possuindo uma qualificação profissional, pretendam adquiri-la para ingresso no mundo do trabalho.

Artigo 60º – Funcionamento

1- Devem ser cumpridos os requisitos do Regulamento dos Cursos de Educação e Formação publicados pelo Despacho Conjunto nº 453/2004 de 27 de julho.

Subsecção V- Percursos Curriculares Alternativos

Artigo 61º – Fundamentação

1- As turmas de Percurso Curricular Alternativo são um tipo de resposta formativa alternativa que visa atenuar o círculo vicioso de desmotivação, insucesso e indisciplina que grassa entre os alunos do Agrupamento.

Artigo 62º – Funcionamento

1 -Devem ser cumpridos os requisitos do Regulamento para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com percursos curriculares alternativos publicados no Despacho Normativo nº 1/2006 de 6 de janeiro

Subsecção VI – Apoios e Acompanhamento Pedagógico e Disciplinar dos Alunos

Artigo 63º – Fundamentação

1 – Entende-se por Apoios e Acompanhamento Pedagógico e Disciplinar dos Alunos, o conjunto das estratégias e atividades concebidas e realizadas no Agrupamento, no âmbito curricular e extracurricular, que contribuam para que os alunos adquiram os conhecimentos e as competências, e desenvolvam as capacidades, atitudes e valores consagrados nos currículos em vigor.

2 – Devem ser cumpridos os requisitos da legislação enquadrável nomeadamente do ponto 3 do artigo 8º, o ponto 2 do artigo 9º e artigo 14º do Despacho Normativo nº 13- A/2012 de 5 de junho.

Subsecção VII - Outras Ofertas Educativas

Artigo 64º – Desporto Escolar

1 – O Desporto Escolar deve contribuir para o combate ao insucesso e abandono escolar e promover a inclusão, a aquisição de hábitos de vida saudável e a formação integral dos jovens em idade escolar, através da prática de atividades físicas e desportivas.

2 - As modalidades a desenvolver devem ser propostas pelo Coordenador do Desporto Escolar ao Conselho Pedagógico para aprovação.

3 – O Desporto Escolar é constituído por:

- a) Direção;
- b) Docentes;
- c) Alunos praticantes;

d) Todos os que, voluntariamente, o queiram integrar.

4 - O Desporto Escolar rege-se por um regulamento nacional, é desenvolvido sob a responsabilidade de um coordenador e tem em funcionamento grupos equipas e cada grupo equipa tem um professor responsável.

5 – Os grupos equipas serão criados de acordo com os interesses da comunidade educativa, tendo em atenção o Projeto Educativo e os recursos da Escola.

Artigo 65º - Promoção e Educação para a Saúde

1 - *Promoção e Educação para a Saúde* - em contexto escolar, Educar para a Saúde consiste em dotar as crianças e os jovens de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem a fazer opções e a tomar decisões adequadas à sua saúde e ao tal *bem-estar físico, social e mental*.

Consideram-se temáticas a abordar

- a) Alimentação e atividade física;
- b) Consumo de substâncias psicoativas;
- c) Sexualidade;
- d) Infecções sexualmente transmissíveis, designadamente VIH-Sida;
- e) Violência em meio escolar.

Artigo 66º – Atividades de Complemento Curricular (Clubes e Ateliers)

1 – Podem ser definidas como o conjunto de atividades de extensão curricular, com caráter facultativo, envolvendo alunos, professores e, por vezes, outros parceiros, que se efetuam para além do tempo letivo integradas em clubes ou ateliers, revestindo uma dimensão formativa de cariz lúdico e cultural. As diversas atividades desenvolvidas podem contemplar as áreas desportiva, artística, linguística, científica, informativa e tecnológica.

2 – As atividades realizadas visam alcançar os seguintes objetivos:

- a) Promover o desenvolvimento de competências diversificadas nos alunos;
- b) Aprofundar e diversificar os conhecimentos curriculares;
- c) Ocupar algum do tempo não curricular dos alunos;
- d) Contribuir para a formação geral dos discentes e para a sua integração no meio escolar;
- e) Suscitar o envolvimento de outros parceiros comunitários.

3 – Os clubes e ateliers surgem mediante a apresentação de projetos delimitadores da ação específica a realizar, apresentados em Conselho Pedagógico, no final de cada ano letivo.

4 – A formulação dos projetos de suporte dos clubes e ateliers implica a definição de responsabilidades, a delimitação de atividades a realizar, a afetação de recursos próprios e a estruturação de um plano estratégico de trabalho.

5 – A aprovação do projeto do clube ou atelier faz-se mediante a apreciação do contributo das atividades propostas para a concretização do Projeto Educativo do Agrupamento.

6 – Cada Atividade de Complemento Curricular é estruturada de acordo com um núcleo responsável, composto pelos elementos proponentes, e por um conjunto de operacionais,

constituído pelos alunos inscritos, que mediante autorização expressa dos seus Encarregados de Educação integram o clube ou atelier.

7 – No início de cada ano letivo é definido e assumido, de modo uniforme, para todas as Atividades de Complemento Curricular um conjunto de procedimentos, que constituem o respetivo regimento, contemplando vários aspetos entre os quais se destaca o processo de inscrição e divulgação, as normas gerais e específicas de funcionamento, o controlo e registo de assiduidade e as formas de avaliação dos participantes e de apreciação final do trabalho realizado.

8 – Podem ser proponentes:

- a) Departamentos Curriculares
- b) Professores
- c) Alunos, desde que integre um professor como responsável
- d) Associação de Pais e Encarregados de Educação (APEE), integrando, pelo menos, um membro docente.

9 – Os clubes e ateliers têm a vigência de um ano letivo, podendo, contudo, ter sequência através da continuidade do seu projeto ou da reformulação/ renovação da proposta inicial.

10 – Todas as propostas de constituição, renovação ou reformulação de projetos subjacentes às Atividades de Complemento Curricular carecem de apreciação e aprovação em Conselho Pedagógico.

Artigo 67º – Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo

1 – As Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico que o Agrupamento promove, em parceria com a União das Associações de Pais – (...), são:

- a) Apoio ao estudo.
- b) Inglês.
- c) Música.
- d) Atividade física e desportiva.
- e) Outras.

Artigo 68º – Atividades de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo

1 – O Agrupamento promove, em parceria com as APEE, atividades de animação e de apoio às famílias na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo. Estas atividades destinam-se a assegurar o acompanhamento dos alunos, antes e depois das atividades curriculares e/ou durante os períodos de interrupções letivas e férias escolares.

2 – Estas atividades são geridas pelas APEE da respetiva escola e o seu regime de funcionamento, será elaborado por estas e fará, obrigatoriamente, parte integrante deste Regulamento.

3 – Para a elaboração do regime referido no número anterior, deverá ser ouvido o Diretor, nas partes que implicarem o funcionamento da escola, nomeadamente a ocupação de espaços da

escola, intervalos, refeições, acompanhamento dos alunos fora do tempo letivo e entradas no estabelecimento de ensino.

SECÇÃO IV – Outras Estruturas

Artigo 69º – Associações de Pais e Encarregados de Educação

1 – Os pais têm direito à participação na vida das escolas, incumbindo-lhes para além das suas obrigações legais uma especial responsabilidade, inerente ao seu poder/dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos, no interesse destes e de promoverem, ativamente, o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos mesmos.

2 – Em todas as escolas do Agrupamento estão ativas e sedeadas as respetivas Associações de Pais e Encarregados de Educação (APEE):

Escola	Denominação da APEE
EB 2/3 da (...)	APEE da EB 2/3 da (...)
EB1/JI da Qt. ^a das (...)	APEE da EB1/JI Qt. ^a das (...)
EB1/JI da Qt. ^a de (...)	APEE da EB1/JI Qt. ^a (...)
EB1/JI dos (...)	APEE da EB1/JI dos (...)
EB1 da (...)	APEE da EB1 da (...)

3 – Cabe a cada Associação de Pais e Encarregados de Educação das escolas que compõem o Agrupamento, definir a forma de representação e coordenação das atividades de modo a poderem exercer os seus direitos e deveres.

4 – As Associações de Pais e Encarregados de Educação regem-se por estatutos próprios.

5 – As Associações de Pais e Encarregados de Educação estão agrupadas e poderão ser representadas pela União das Associações de Pais (UAP) também com estatuto próprio, sem prejuízo do direito de representação de cada uma das associações.

6 – As Associações de Pais e Encarregados de Educação (APEE) tem o direito de:

- Participar nos termos da lei na administração e gestão do Agrupamento de Escolas;
- Participar com direito a voto no Conselho Geral e nos órgãos assim consignados por lei;
- Possuir locais próprios para distribuir ou fixar informação ou documentação de interesse;
- Acompanhar e apoiar as atividades de Ação Social Escolar;
- Intervir na organização das Atividades de Complemento Curricular, de Desporto Escolar e de ligação escola-meio;

- f) Beneficiar de apoio documental a facultar pela escola;
- g) Reunir com o Diretor;
- h) Realizar as reuniões com os seus associados em instalações a ceder pelas escolas do Agrupamento;
- i) Ser informada dos fatores ou acontecimentos que implicam a alteração do ambiente escolar;
- j) Fazer remeter, pelos alunos, documentação relativa a convocatórias de reuniões ou outra documentação de interesse;
- k) Possuir um arquivo organizado da sua documentação nas escolas do Agrupamento;
- l) Conhecer o Regulamento Interno;
- m) Conhecer o Projeto Educativo de Agrupamento.

7 – As APEE têm o dever de:

- a) Respeitar o prazo de cinco dias de antecedência na solicitação de instalações necessárias à realização das reuniões dos seus órgãos sociais;
- b) Indicar ao Diretor, os elementos designados para representar as APEE nos respetivos órgãos do Agrupamento;
- c) Alertar os Órgãos de Administração e Gestão para problemas ou irregularidades que ponham em causa o bom funcionamento dos estabelecimentos de ensino e cooperar na sua resolução;
- d) Colaborar e participar em ações que favoreçam as relações das escolas com a comunidade;
- e) Comparecer na escola sempre que a sua presença seja solicitada;
- f) Participar e intervir nas atividades culturais previstas no Plano Anual de Atividades;
- g) Participar nas reuniões do Conselho Geral;
- h) Zelar pela conservação da limpeza das instalações que utilizem sendo responsáveis por eventuais danos que possam decorrer dessa utilização;
- i) Conhecer, divulgar, cumprir e participar na elaboração do Projeto Educativo e Regulamento Interno do Agrupamento.

8 - No caso de receberem apoios por parte do Estado, as Associações de Pais e Encarregados de Educação têm o dever de prestar informação sobre a sua natureza, origem e aplicação através da apresentação de relatório de atividades e contas, em termos a regulamentar, à entidade a indicar pelo Ministério da Educação, até final do mês de março do ano seguinte ao que se reportam, incumbindo à referida entidade promover a sua publicitação em lugar próprio do sítio do Ministério da Educação, na Internet.

Artigo 70º – Representação dos Alunos

1 – Devem ser cumpridos os requisitos do artigo 8º da Lei nº 51/2012 de 5 de setembro

CAPITULO III – COMUNIDADE EDUCATIVA

Artigo 71º – Definição

1 – Consideram-se como membros da Comunidade Educativa os alunos, o Pessoal Docente e Não Docente do Agrupamento, os Pais e Encarregados de Educação, os representantes da autarquia, os representantes das atividades de caráter económico, social, cultural e científico e ainda todos os eventuais parceiros que, no âmbito de projetos específicos, venham a participar em atividades ou iniciativas das escolas.

Artigo 72º – Direitos Gerais

- 1 – Participar no processo de elaboração do Projeto Educativo, Regulamento Interno e Projeto Curricular do Agrupamento e acompanhar o seu desenvolvimento e revisão.
- 2 – Apresentar propostas de adequação e reformulação das estruturas e serviços do Agrupamento.
- 3 – Ser ouvido em todos os assuntos que lhe digam respeito, individualmente ou através dos seus órgãos representativos.

Artigo 73º – Deveres Gerais

- 1 – Tratar todos os membros da Comunidade Educativa com respeito e civismo, evitando qualquer tipo de violência física ou verbal.
- 2 – Ser assíduo, pontual e responsável no cumprimento dos seus horários e funções.
- 3 – Promover um clima de confiança, harmonia e respeito mútuo.
- 4 – Ser recetivo a sugestões relativas à sua conduta ou função e ter capacidade de autocritica.
- 5 – Zelar pela conservação e higiene dos espaços, instalações, materiais e equipamentos.
- 6 – Alertar os responsáveis para a presença de pessoas estranhas à Comunidade Educativa, assim como para eventuais comportamentos de risco.
- 7 – Cumprir e fazer cumprir o Regulamento Interno, o Projeto Educativo e os demais documentos de suporte de autonomia.

SECÇÃO I – Alunos

Artigo 74º – Direitos

- 1 - Devem ser cumpridos os requisitos do artigo 7º da Lei nº 51/ 2012 de 5 de setembro.

Artigo 75º – Deveres

- 1 - Devem ser cumpridos os requisitos do artigo 10º da Lei nº 51/ 2012 de 5 de setembro.
- 2-É dever específico do aluno respeitar as seguintes alíneas do RI quanto à utilização de telemóveis e equipamentos tecnológicos:

- a) não utilizar o telemóvel e equipamentos tecnológicos dentro das salas de aula e Centro de Recursos;

- b) a utilização do telemóvel só pode acontecer fora das atividades letivas, durante os intervalos, mesmo que a comunicação venha do ou destine-se ao Encarregado de Educação;
- c) a apreensão do equipamento tecnológico ou do telemóvel é da responsabilidade do professor que o confia ao Diretor de Turma que após a comunicação ao Encarregado de Educação o deposita na Direção. No caso do 1º ciclo, o professor titular de turma deposita o telemóvel ou equipamento tecnológico ao coordenador do estabelecimento;
- d) a gravação de imagens ou de sons não autorizados, realizadas no interior da escola, bem como a sua difusão na escola ou fora dela é passível de aplicação de medida disciplinar.

Subsecção I- Avaliação

Artigo 76º – Enquadramento Legal

- 1 – O Despacho Normativo 24/2012, de 6 de dezembro, e o Despacho Normativo nº 6/2012 de 10, definem o quadro legislativo que rege a avaliação dos alunos do Ensino Básico.
- 2 – Os alunos da Educação Especial encontram-se abrangidos pelo Decreto – Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Artigo 77º – Processo de Avaliação

- 1 – Compete ao Conselho Pedagógico definir, no início de cada ano letivo e de acordo com as orientações do currículo nacional, os critérios de avaliação para cada ciclo de escolaridade, sob proposta, no 1.º Ciclo, dos Conselhos de Docentes e, nos 2.º e 3.º Ciclos, dos Departamentos Curriculares e Conselho de Diretores de Turma.
- 2 – A avaliação sumativa é da responsabilidade do Professor Titular de Turma em articulação com o respetivo Conselho de Docentes, no 1.º Ciclo, e dos professores que integram o Conselho de Turma, nos 2.º e 3.º Ciclos, reunindo para o efeito, no final de cada período letivo.
- 3 – Sempre que se realiza uma avaliação sumativa, compete ao Professor Titular de Turma, no 1.º Ciclo, em articulação com os Conselhos de Docentes, e ao Conselho de Turma, nos 2.º e 3.º Ciclos, reanalisar a planificação/programação e estratégias com vista à introdução de eventuais reajustamentos ou apresentação de propostas para o ano letivo seguinte.
- 4 – Compete ao Professor Titular de Turma, no 1.º Ciclo, e ao Diretor de Turma, nos 2.º e 3.º Ciclos, coordenar o processo de tomada de decisões relativas à avaliação sumativa e garantir a sua natureza globalizante e o respeito pelos critérios de avaliação definidos pelo Conselho Pedagógico, no início do ano letivo.
- 5 – No 1.º ciclo, a informação resultante da avaliação sumativa expressa-se, de forma descritiva, em todas as Áreas Curriculares (1º, 2º e 3ºano) com exceção de Português e Matemática (níveis de 1 a 5) no 4º ano.

Fica estabelecido que as nomenclaturas apostas nas fichas de avaliação do 1º, 2º e 3º ano correspondem às percentagens que a seguir se enumeram:

0% – 49%	→	Não Satisfaz
50% – 54%	→	Satisfaz Pouco
55% – 69%	→	Satisfaz
70% – 89%	→	Satisfaz Bastante
90% – 100%	→	Excelente

6 – Para o 4º ano do 1º ciclo nas áreas de matemática e português e para os 2.º e 3.º Ciclos, fica estabelecido que as nomenclaturas apostas nas fichas de avaliação correspondem às percentagens que a seguir se enumeram:

0% – 19%	→	Fraco
20% – 49%	→	Não Satisfaz
50% – 54%	→	Satisfaz Pouco
55% – 69%	→	Satisfaz
70% – 89%	→	Satisfaz Bastante
90% – 100%	→	Excelente

7 – Todos os instrumentos de avaliação terão menção, apenas, de uma avaliação qualitativa, conforme a nomenclatura supra referida.

8 – A avaliação no 2.º e 3.º Ciclos, nas diferentes disciplinas, é apenas de natureza quantitativa, de acordo com os parâmetros previamente definidos pelos respetivos Grupos Disciplinares. Na reunião de avaliação, no final de cada período, esta avaliação formaliza-se através da atribuição dos níveis 1 a 5.

9 – Na área de oferta complementar – Ética e Cultura a avaliação é apenas de caráter qualitativo e traduz-se na menção de Não Satisfaz, Satisfaz e Satisfaz Bem.

10 – No 1.º Ciclo, a autoavaliação é feita no final do 3.º e 4.º ano.

11 – Todos os elementos de caracterização e avaliação, bem como, os registos mais significativos do percurso escolar dos alunos devem constar no Processo Individual do Aluno.

12 – Nas turmas de percursos curriculares alternativos a avaliação realiza-se por disciplina ou área curricular não disciplinar, revestindo caráter descritivo e quantitativo. A avaliação da área de formação vocacional tem caráter qualitativo, expresso através das menções de Não Satisfaz, Satisfaz e Satisfaz Bem e resulta da junção dos elementos avaliativos obtidos na referida área. A avaliação da área vocacional tem em conta os seguintes parâmetros: assiduidade/pontualidade, comportamento, participação/empenho e realização/nível de concretização, cooperação, responsabilidade e autonomia. A avaliação nesta área é considerada para efeitos de retenção / progressão.

Artigo 78º – Critérios de Progressão / Retenção

Progressão

1 – A decisão de progressão do aluno ao ano de escolaridade seguinte é uma decisão pedagógica e deverá ser tomada sempre que, o Professor Titular de Turma, ouvidos os Conselhos de Docentes, no 1.º Ciclo, ou o Conselho de Turma, no 2.º e 3.º Ciclos, considerem:

- a) Nos anos terminais de ciclos, que o aluno desenvolveu as competências/metast necessarias para prosseguir com sucesso os seus estudos no ciclo ou nível de escolaridade subsequente, salvaguardando o caso do quarto, sexto e do nono anos que estão sujeitos a uma avaliação sumativa externa conforme estabelecido no artigo 26º do Decreto -Lei nº 139/2012 de 5 de julho.
- b) Nos anos não terminais de ciclo, que as competências/metast demonstradas pelo aluno permitem o desenvolvimento das competências/metast definidas para o final do respetivo ciclo.

2 – Os critérios de progressão salvo o consignado na lei, serão registados especificamente no Projeto Curricular do Agrupamento.

Retenção

1- Devem ser cumpridos os requisitos do artigo 25º do Decreto -Lei nº 139/ 2012 de 5 de julho.

2 -- Os critérios de retenção salvo o consignado na lei, serão registados especificamente no Projeto Curricular do Agrupamento (PCA).

Regista-se que:

- 1º ano de escolaridade a retenção não tem lugar, exceto se o aluno ultrapassar o limite de faltas injustificadas.
- 2º e 3º anos de escolaridade a transição ou não transição será tomada pelo professor titular de turma ouvido o competente conselho de docentes e no respeito pelo PCA.
- 4º ano de escolaridade a aprovação ou não aprovação será tomada pelo professor titular de turma, ouvido o competente conselho de docentes e deverá ter em conta a avaliação obtida na avaliação externa nas disciplinas de Português e Matemática.
- 5º, 7º e 8º ano os alunos transitam com três níveis inferiores a três, desde que não obtenham, simultaneamente nível inferior a três às disciplinas de Português e Matemática

Artigo 79º – Critérios de Retenção Repetida

- 1 – Considera-se retenção repetida quando, no decurso de uma avaliação sumativa final, se concluir que um aluno que já foi retido em qualquer ano, não possui as condições necessárias à sua progressão.
- 2 – Devem ser cumpridos os requisitos do artigo 4º do Despacho Normativo nº 24-A de 6 de dezembro.

Artigo 80º – Exames

- 1- Devem ser cumpridos todos os requisitos do Despacho Normativo nº 14/2011 de 18 de novembro e legislação consequente publicada posteriormente.

Subsecção II – Assiduidade

Artigo 81º – Dever de Assiduidade

- 1 – Devem ser cumpridos os requisitos do artigo 13º da Lei nº 51/ 2012 de 5 de setembro.

Artigo 82º – Faltas

- 1 – Devem ser cumpridos os requisitos do artigo 14º da Lei nº 51/ 2012 de 5 de setembro.
- 2 – O registo de faltas (disciplinar ou de atraso) nos livros de ponto deverá obedecer à seguinte nomenclatura:
 - FD – Falta Disciplinar, FA – Falta de Atraso.

Artigo 83º – Justificação de Faltas

- 1 – Devem ser cumpridos os requisitos dos artigos 16º e 17º da Lei nº 51/ 2012 de 5 de setembro.
- 3- A tipificação de faltas e sua justificação remetidas pelo enquadramento legal para o RI, é a seguinte

TIPOS DE FALTAS		JUSTIFICAÇÃO
Falta de Presença	A falta é a ausência do aluno a uma aula ou a outra atividade de frequência obrigatória, ou facultativa caso tenha havido lugar a inscrição. - Decorrendo as aulas em tempos consecutivos, há tantas faltas quantos os tempos de ausência do aluno.	- A justificação da falta deve ser apresentada previamente, sendo o motivo previsível, ou, nos restantes casos, até ao 3.º dia útil subsequente à verificação da mesma.- O pedido de justificação das faltas é apresentado por escrito pelos Pais ou Encarregado de Educação ao Diretor de Turma, com indicação do dia e da atividade em que a falta ocorreu, referenciando-se os motivos justificativos da mesma na Caderneta Escolar, para um período de faltas inferior ou igual a três dias úteis, ou por médico se determinar impedimento superior a três dias úteis, podendo, quando se trate de doença de carácter crónico ou recorrente, uma única declaração ser aceite para a totalidade do ano letivo ou até ao termo da condição que a determinou. - O Diretor de Turma pode solicitar, aos Pais ou Encarregado de Educação, os comprovativos adicionais que entenda necessários à justificação da falta, devendo, igualmente, qualquer entidade que para esse efeito for contactada, contribuir para o correto apuramento dos factos.
Falta Intercalar	O aluno falta interpoladamente, entre tempos letivos. Ex: Vem ao 1º tempo, <u>falta</u> ao 2º e regressa ao 3º.	Este tipo de faltas não é justificável, excetuando, as que não são imputáveis ao aluno.
Falta de Material (FM)	O aluno tem uma falta de material quando comparece às atividades escolares sem se fazer acompanhar do material ou equipamento necessário inviabilizando a realização da aula ou de aulas consecutivas.	- As situações que não inviabilizem a realização da aula, devem só ser tidas em conta no processo de avaliação do aluno.- Sempre que esta situação se verifique, o professor da disciplina deverá informar o Encarregado de Educação através da caderneta do aluno, a fim de averiguar as razões pelas quais o aluno não se apresentou na aula com o material necessário. - Em cada período letivo, se, à terceira vez, o aluno não apresentar o material ou o equipamento necessário, será feita uma participação pelo professor da disciplina ao Diretor de Turma, podendo este, converter as mesmas, numa falta de presença, após comunicar/convocar o Encarregado de Educação a fim de este tomar conhecimento da respetiva advertência, devendo nesta altura serem apuradas as razões das sucessivas faltas de material;- A verificação repetida da advertência escrita poderá implicar outra medida disciplinar corretiva.
Falta de Atraso (FA)	O aluno chega atrasado à aula, assistindo, no entanto, à parte restante da aula.	Pode ser justificada a primeira falta marcada no livro de ponto (ao terceiro atraso), se for dada ao primeiro tempo do horário do aluno. As seguintes serão sempre injustificadas.
Falta Disciplinar (FD)	- Resulta da ordem de saída da sala de aula, ou medida disciplinar sancionatória. - Resulta do uso indevido de telemóvel e	Esta falta corresponde a uma falta injustificada.

Artigo 84º – Excesso Grave de Faltas

- 1 – Devem ser cumpridos os requisitos do artigo 18º da Lei nº 51/ 2012 de 5 de setembro.

Artigo 85º – Efeitos da Ultrapassagem do limite de faltas

- 1 – Devem ser cumpridos os requisitos do artigo 19º da Lei nº 51/ 2012 de 5 de setembro.
- 2- As medidas de recuperação inerentes à ultrapassagem dos limites de faltas tem o seguinte escalonamento:

Momento de elaboração	Momento de avaliação
✓ Intercalar do 1º período	✓ Final do 1º período
✓ Final do 1º período	✓ Intercalar do 2º período
✓ Intercalar do 2º período	✓ Final do 2º período
✓ Final do 2º período	✓ Final do 3º período
✓ Durante o 3º período	✓ Final do 3º período

4- As medidas de recuperação consignadas no artigo 20º da Lei nº 51/2012 de 5 de dezembro, deverão ter, nas grelhas a aprovar, os seguintes itens:

- atividades/tarefas discriminadas por disciplina;
- situações de aprendizagem/estratégias a desenvolver pelo aluno em cada disciplina;
- identificação do período da realização;
- avaliação das atividades/tarefas em cada disciplina;
- avaliação global das medidas de recuperação tendo em conta, cumulativamente e obrigatoriamente a totalidade do percurso educativo que o aluno desenvolveu até à data;
- local para tomada de conhecimento por parte do aluno e do Encarregado de Educação.

Artigo 86º – Assiduidade nos Cursos de Educação e Formação (CEF) e nas Turmas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA)

1- Para os alunos do CEF, devem ser cumpridos os requisitos do artigo 9º da Despacho Conjunto nº 453/ 2004 de 27 de julho, devendo a equipa pedagógica organizar as formas de compensação das faltas cometidas em excesso.

2- Os alunos das turmas de Percuro Curricular Alternativo são abrangidos pelo regime de assiduidade das restantes turmas do ensino regular, devendo cumprir os requisitos previstos no artigo 13º da Lei nº 51/ 2012 de 5 de setembro.

Subsecção III – Procedimento Disciplinar

Artigo 87º – Qualificação de Infração e Participação da Ocorrência

1 – Devem ser cumpridos os requisitos dos artigos 22º e 23º da Lei nº 51/ 2012 de 5 de setembro.

Artigo 88º – Medidas Corretivas

1 - Devem ser cumpridos os requisitos do artigo 26º da Lei nº 51/ 2012 de 5 de setembro.

Artigo 89º – Tipificação das Medidas Corretivas

1- O comportamento do aluno que traduza incumprimento do dever é passível de aplicação de uma das seguintes medidas educativas corretivas:

ADA	CENTRO RECURSOS (CR)	MATERIAL PRÓPRIO (disponibilizado pelos docentes de cada grupo/área disciplinar)	O aluno com ordem de saída de sala de aula, deve vir acompanhado por impresso, disponibilizado pelo coordenador do ADA, onde vem registado o local e a tarefa a executar.
		MATERIAL DO PROFESSOR (preparado/enviado pelo professor)	
	GABINETE APOIO AO ALUNO FAMÍLIA (GAAP)	TRABALHO SOBRE REGRAS, ATITUDES, VALORES..	
		SESSÕES DE PSICOTERAPIA	
	COORDENAÇÃO ASSISTENTES OPERACIONAIS (CAO)	SERVIÇO COMUNITÁRIO (conjunto de 12 tarefas, hierarquizadas previamente)	

3- A falta disciplinar da qual resulta a ordem de saída da sala de aula deve:

- Ter a duração máxima de 50m.
- Preenchimento de impresso próprio.

Artigo 90º – Medidas Sancionatórias

1- Devem ser cumpridos os requisitos do artigo 28º e 29º da Lei nº 51/ 2012 de 5 de setembro.

Artigo 91º – Procedimento disciplinar

1- Devem ser cumpridos os requisitos dos artigos 30º, 31º, 32º, 33º e 36º da Lei nº 51/ 2012 de 5 de setembro.

Subsecção IV – Comportamentos de Mérito

Artigo 92º – Prémios de Mérito

- 1 – Devem ser cumpridos os requisitos do artigo 9º da Lei nº 51/ 2012 de 5 de setembro.
- 2 – Os prémios poderão ser consumados em valores pecuniários ou valores materiais/pedagógicos de acordo com a disponibilidade da escola e dos parceiros.

Subsecção V – Processo Individual do Aluno e Outros Instrumentos de Registo

Artigo 93º – Processo Individual do Aluno

- 1 – Devem ser cumpridos os requisitos do artigo 11º da Lei nº 51/ 2012 de 5 de setembro.
- 2- O Encarregado de educação poderá consultar o processo individual do aluno, no horário de expediente, mediante um requerimento, por escrito, entregue na secretaria do Agrupamento, dirigido ao Diretor a quem cabe a decisão final.

Artigo 94º – Outros Instrumentos de Registo

- 1 – Devem ser cumpridos os requisitos do artigo 12º da Lei nº 51/ 2012 de 5 de setembro.

SECÇÃO II – Pessoal Docente

Artigo 95º – Direitos

1 – Devem ser cumpridos os requisitos dos artigos 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º do Estatuto da Carreira Docente do Ensino Básico e Secundário, anexo ao Decreto – Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro.

Artigo 96º – Deveres

1 – Devem ser cumpridos os requisitos dos artigos 10º, 10º-A, 10º-B e 10º -Cº, 6º, 7º, 8º e 9º do Estatuto da Carreira Docente do Ensino Básico e Secundário, anexo ao Decreto – Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro.

Artigo 97º – Reunião Geral

1 – É uma reunião de todos os docentes em exercício de funções nas escolas do Agrupamento.

2 – Realiza-se:

- a) No início de cada ano escolar, por iniciativa do Diretor, para permitir uma rápida integração dos novos elementos, apresentação das novas medidas a tomar e estruturação dos cargos dos membros dos Órgão de Administração e Gestão;
- b) No decorrer do ano letivo, sempre que seja necessário apreciar assuntos respeitantes a atividades do Agrupamento;
- c) No final do ano, será realizada outra reunião para balanço do trabalho desenvolvido, definição de tarefas de férias, preenchimento de fichas de preferências horárias, etc.

3 – A participação na Reunião Geral de Professores é obrigatória, como qualquer atividade normal. As faltas dadas equivalem a dois tempos letivos.

4 – O controlo de presenças é feito através de uma folha de presenças, cujo levantamento é efetuado no final da reunião.

5 – As Reuniões Gerais de Professores serão convocadas pelo Diretor, por sua iniciativa, por proposta do Conselho Pedagógico ou, pelo menos, dois terços dos professores do Agrupamento, tentando, não prejudicando o funcionamento normal das aulas.

6 – A sua convocatória será feita com o mínimo de quarenta e oito horas úteis de antecedência.

7 – A fase preparatória de cada reunião terá início à hora marcada na convocatória e será dirigida pelo Diretor ou pelo Subdiretor.

8 – A reunião não poderá exceder as duas horas, salvo em casos excecionais, podendo nesse caso haver prolongamento da reunião.

9 – Atingindo o limite de tempo previsto para a reunião, sem que os trabalhos tenham sido dados como findos, o Diretor convocará uma outra reunião para continuação, no prazo de setenta e duas horas úteis.

Subsecção I – Avaliação de Desempenho Docente

Artigo 98º – Princípios Orientadores, Natureza e Periodicidade

1 – Devem ser cumpridos os requisitos dos artigos 3º, 4º, 5º, 6º e 7º do Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro.

Artigo 99º – Intervenientes no Processo de Avaliação

1 – Devem ser cumpridos os requisitos dos artigos 8º, 9º, 10º, 11º, 12º, 13º, e 14º do Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro.

Artigo 100º – Procedimento da Avaliação de Desempenho

1 – Devem ser cumpridos os requisitos dos artigos 15º, 16º, 17º, 18º, 19º, 20º, e 21º e 22º do Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro.

SECÇÃO III – Pessoal Não Docente

Artigo 101º - Direitos

1 – O Pessoal não Docente tem os seus direitos enquadrados segundo os requisitos previstos no Artº 3º do Decreto Lei nº 184/2004, de 28 de julho.

Artigo 102º – Deveres

1 – O Pessoal Não Docente tem os seus deveres enquadrados segundo o Artº 4 do Decreto Lei nº 184/2004, de 28 de julho.

Artigo 103º – Deveres Específicos dos Assistentes Operacionais

1 – O Pessoal Assistente Operacional, categoria prevista na Lei nº 12-A de 2008, deve cumprir os requisitos previstos no Anexo III do Decreto Lei nº 184/2004, de 28 de julho.

Artigo 104º – Deveres Específicos dos Assistentes Técnicos

1 – O Pessoal Assistente Técnico deve cumprir os requisitos previstos no Anexo III do Decreto Lei nº 184/2004, de 28 de julho

Artigo 105º – Reunião Geral

- 1 – É uma reunião de todo o Pessoal Não Docente do Agrupamento.
- 2 – Deve ocorrer, no início do ano letivo, para distribuição de serviços, informação sobre novos cargos e sobre medidas a tomar.
- 3- No decorrer do ano letivo, sempre que seja necessário apreciar assuntos respeitantes ao setor, podem ser convocadas pelo Diretor ou por dois terços dos funcionários do Agrupamento, tentando-se, com a sua marcação, não prejudicar o normal funcionamento das aulas.

Subsecção I – Avaliação de Desempenho

Artigo 106º – Princípios Orientadores

1 – A avaliação do Pessoal Não Docente (Assistentes Operacionais e Técnicos) decorre da Portaria nº 1633/2007, da Lei nº 66-B/2007 de 28 de dezembro em todos os seus artigos, estando dependente de publicação legal anual.

SECÇÃO IV – Pais e Encarregados de Educação

Artigo 107º – Direitos

1 – Os Pais e Encarregados de Educação têm o direito de:

- a) Ser informados e esclarecidos sobre o comportamento, aproveitamento e assiduidade dos seus educandos;
- b) Participar no processo de avaliação de acordo com a legislação em vigor:
 - conhecendo os critérios de avaliação;
 - consultando o Processo Individual dos seus educandos, após solicitação, por escrito, ao Diretor;
- c) Ter conhecimento do dia e da hora em que o Professor Titular de Turma ou o Diretor de Turma os recebe, semanalmente;
- d) Contactar o Professor Titular de Turma ou o Diretor de Turma no horário previamente estabelecido, a fim de ser esclarecido do comportamento, aproveitamento, pontualidade e assiduidade dos seus educandos;
- e) Ser avisados sempre que se verifiquem comportamentos inadequados por parte dos seus educandos;
- f) Ser esclarecidos sobre os apoios e outras formas de recuperação, ao nível do processo de ensino – aprendizagem;
- g) Colaborar e intervir nas atividades culturais da escola;
- h) Poder ser atendidos pelos Órgãos de Gestão da escola sempre que o assunto ultrapasse a competência do Professor Titular de Turma ou o Diretor de Turma;
- i) Eleger e ser eleitos para os Órgãos de Gestão e demais estruturas de apoio nas escolas do Agrupamento;
- j) Conhecer o Regulamento Interno.

2 – É um direito específico dos Pais e Encarregados de Educação dos alunos do 2.º e 3.º Ciclos:

- a) Estar representados, nas pessoas dos Representantes dos Pais e Encarregados de Educação da Turma, nos Conselhos de Turma de natureza disciplinar ou não, exceto em reuniões cujo conteúdo integre a Avaliação.

Artigo 108º – Deveres

Aos pais e encarregados de educação incumbe, para além das suas obrigações legais, uma especial responsabilidade, inerente ao seu poder-dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos, no interesse destes, e de promoverem ativamente o desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos mesmos.

1 – Os Pais e Encarregados de Educação têm o dever de:

- a) Acompanhar ativamente a vida escolar dos seus educandos;
- b) Os Pais e Encarregados de Educação dos alunos menores de idade são responsáveis conjuntamente com estes pelo cumprimento dos deveres de assiduidade.
- c) Promover a articulação entre a educação na família e o ensino na escola escolar;
- d) Diligenciar para que os seus educandos beneficiem efetivamente dos seus direitos e cumpram, rigorosamente, os deveres que lhes incumbem, com destaque para os deveres de assiduidade, de pontualidade, de correto comportamento escolar e de empenho no processo de aprendizagem;
- e) Contribuir para a criação e execução do Projeto Educativo e do Regulamento Interno do Agrupamento e participar na vida do mesmo;
- f) Cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, em especial quando para tal forem solicitados, colaborando no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos;
- g) Contribuir para a preservação da disciplina e para a harmonia da Comunidade Educativa, em especial, quando para tal forem solicitados;
- h) Contribuir para o correto apuramento dos factos em procedimento disciplinar instaurado aos seus educandos e, sendo aplicada a estes, medida corretiva ou medida disciplinar sancionatória, diligenciar para que a mesma prossiga os objetivos de reforço da sua formação cívica, do desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na Comunidade Educativa e do seu sentido de responsabilidade;
- i) Contribuir para a preservação da segurança e integridade física e psicológica moral de todos os que participam na vida do Agrupamento;
- j) Integrar ativamente a Comunidade Educativa no desempenho das demais responsabilidades desta, em especial informando-se, sendo informado e informando sobre todas as matérias relevantes no processo educativo dos seus educandos;
- k) Comparecer na escola do Agrupamento sempre que julgue necessário e quando para tal for solicitado;
- l) Conhecer o Estatuto do Aluno bem como o Regulamento Interno da Escola e subscrever, igualmente aos seus educandos, uma declaração anual de aceitação do mesmo e de compromisso ativo quanto ao seu cumprimento integral;

- m) Contactar o Professor Titular de Turma ou o Diretor de Turma no horário previamente estabelecido, a fim de ser esclarecido do comportamento, aproveitamento, pontualidade e assiduidade dos seus educandos;
- n) Colaborar com o Professor Titular de Turma ou o Diretor de Turma na busca de soluções para a resolução dos problemas surgidos com os seus educandos;
- o) Participar na elaboração do Regulamento Interno;
- p) Assegurar que os seus educandos não permanecem no estabelecimento de ensino para além do horário de funcionamento. Se tal suceder o Agrupamento acionará as medidas previstas na lei, comunicando ao Programa Escola Segura da Polícia de Segurança Pública.

2 – É um dever específico dos Pais e Encarregados de Educação dos alunos do 2.º e 3.º Ciclos:

- a) Fazer-se representar, nas pessoas dos Representantes dos Pais e Encarregados de Educação da Turma, nos Conselhos de Turma de natureza disciplinar ou não, exceto em reuniões cujo conteúdo integre a Avaliação.

SECÇÃO V – Outros Elementos

Subsecção I – Autarquias

Artigo 109º – Direitos

1 – Consideram-se como direitos da autarquia:

- a) Ser informada sobre as atividades e iniciativas do Agrupamento;
- b) Participar no Conselho Geral através dos seus representantes;
- c) Participar na elaboração do Regulamento Interno do Agrupamento;
- d) Conhecer o Projeto Educativo e o Regulamento Interno do Agrupamento;
- e) Emitir sugestões sobre o funcionamento das escolas do 1º Ciclo e do Pré-Escolar, de acordo com as competências consignadas na lei.

Artigo 110º – Deveres

1 – São deveres da autarquia:

- a) Cooperar com todos os membros da Comunidade Educativa para o desenvolvimento de uma cultura de participação e de cidadania;
- b) Participar na concretização das atividades previstas no Plano Anual de Atividades;
- c) Promover a descentralização de competências no que se refere a auxílios económicos, gestão de refeitórios e transportes escolares, entre outras;
- d) Assegurar a construção, manutenção e conservação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo, bem como o fornecimento de material didático;

- e) Fornecer material de limpeza e de expediente aos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo (Câmara Municipal do (...));
- f) Colaborar na gestão do Pessoal Não Docente colocado nos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo, ao abrigo do protocolo assinado entre a autarquia e o Ministério da Educação;

2 – O disposto no número anterior não prejudica a atribuição de outras competências previstas em disposições legais em vigor.

Subsecção II – Outros Parceiros

Artigo 111º – Parcerias Estabelecidas ao Nível do Agrupamento

1 – É vasta a lista de parceiros claramente assumida, que de uma forma mais ou menos intensa, mais ou menos regular contribuem para a construção de uma escola melhor, participando em órgãos, projetos, atividades, iniciativas locais, regionais ou nacionais, clubes e outras atividades multifacetadas:

- Câmara Municipal;(....)
- Junta de Freguesia ;(....)
- Associação de Surdos; (....)
- Centro de Formação da Associação de Escolas ;(....)
- Centro de Emprego do ;(....)
- Associação Desportiva e Cultural da;(....)
- Polícia de Segurança Pública (PSP) – No âmbito do projeto Escola Segura;
- Centro de Saúde da (....);
- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens;
- CERCISA
- CERCI...
- Rede Incluir.

2 – Salvo disposição em contrário, as parcerias regem-se pelos direitos e deveres gerais da Comunidade Educativa.

CAPITULO V – NORMAS INTERNAS DO AGRUPAMENTO

SECÇÃO I – Regime de Funcionamento

Artigo 112º – Horário de Funcionamento

1 – O Pré-escolar nos jardins de infância das EB1/JI de (...), da Quinta de (...) e da (...) funciona em regime normal, com o seguinte horário:

REGULAMENTO INTERNO
2013-2016

Comp. Apoio Família (CAF)	Atividades letivas	Intervalo	Almoço	Atividades de Apoio Família (AAF)
7h30-9h00	9h00-12h00 13h15-15h15	10h30-11h00	12h00-13h15	15h15-19h30

2 – As escolas Básicas do 1.º Ciclo funcionam em regime duplo e normal:

Regime Duplo

Turno da Manhã	Comp. Apoio Família (CAF)	Atividades letivas	Intervalo	Almoço	Comp. Família (CAF)	Act. Enriquecimento Curricular (AEC)	Comp Apoio Família (CAF)
	7h30-8h00	8h00-13h00	10h30-11h00	13h00-13h30	13h30-14h30	14h30-16h15/17h15	15h15-19h30

Turno da Tarde	Comp. Apoio Família (CAF)	Act. Enriquecimento Curricular (AEC)	Comp. Apoio Família (CAF)	Almoço	Atividades letivas	Intervalo	Comp Apoio Família (CAF)
	7h30-10h00	9h00-12h00	12h00-12h30	12h30-13h00	13h15-18h15	15h30-16h00	18h15-19h30

Regime Normal

Regime Normal	Comp. Apoio Família (CAF)	Atividades letivas	Intervalo	Almoço	Comp. Apoio Família (CAF)	Act. Enriquecimento Curricular (AEC)	Comp. Apoio Família (CAF)
	7h30-9h00	9h00-12h00 13h15-15h15	10h30-11h00	12h00-13h15	15h15-17h15	15h15-16h15/17h15	15h15-19h30

3 – A Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos da (...) (escola sede) funciona em dois turnos diários, durante ininterruptamente dez tempos letivos, para o 2.º e 3.º ciclo, ao longo de cinco dias por semana, de segunda a sexta-feira. Encontra-se, no entanto, sem atividades letivas nos dois últimos tempos às terças feiras, a fim de se realizarem as reuniões ordinárias das diversas estruturas.

4 – Nos dois ciclos, os tempos letivos distribuem-se do seguinte modo:

Turno da Manhã	8h20-9h10	9h20-10h10	10h30-11h20	11h30-12h20	12h30-13h20
Turno da Tarde	13h30-14h20	14h30-15h20	15h30-16h20	16h40-17h30	17h40-18h30

Artigo 113º – Organização de Atividades

- 1** – Todas as atividades propostas pelos diferentes Grupos/Departamentos Curriculares, Conselho de Docentes, Clubes, turmas ou outras entidades devem estar conformes ao Projeto Educativo do Agrupamento, ser-lhe subsidiárias e carecem de aprovação pelo Conselho Pedagógico, sendo incluídas no Plano Anual de Atividades com a respetiva planificação, calendarização e estruturação do seu desenvolvimento.
- 2** – Através do Projeto Educativo e do Plano Anual de Atividades são dadas a conhecer a toda a Comunidade Educativa.

Artigo 114º – Acesso e Circulação no Recinto Escolar

- 1** – Têm acesso às Escolas do Agrupamento todos os elementos da Comunidade Escolar de acordo com os seus horários ou atividades programadas. Ao Diretor e demais Coordenadores de Estabelecimento compete restringir este direito no caso de perturbação do bom funcionamento das respetivas escolas.
- 2** – A autorização da entrada de visitantes é da competência do Diretor e demais Coordenadores de Estabelecimento, que poderão exigir informações sobre o objetivo da visita e a identificação dos interessados. Esta identificação é feita através do preenchimento de impresso próprio e da apresentação de documento de identificação. Este impresso deve ser devolvido à saída com a assinatura do destinatário. No caso do 1.º ciclo, o visitante deverá ser sempre acompanhado por uma Assistente Operacional.
- 3** – Os visitantes que perturbem o normal funcionamento das atividades escolares, terão de abandonar a escola de imediato, sendo responsáveis pelas consequências decorrentes do não acatamento dessa determinação.
- 4** – A entrada e saída de motos/bicicletas nas escolas do Agrupamento, rege-se pelos seguintes princípios:
- a) Não é permitido circular dentro das escolas que compõem o Agrupamento, com velocípedes simples, com motor e motos;
 - b) Só é permitida a sua entrada aos alunos, professores e funcionários da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da (...), para fins de estacionamento dentro do recinto escolar, em local próprio;
 - c) A sua entrada e saída efetuar-se-á com o motor desligado, pela mão e com cuidado, para não causar acidentes;
 - d) A saída dos mesmos far-se-á só no último tempo do seu horário.

Artigo 115º – Visitas de Estudo

1- Disposições gerais

- 1.1- Só serão autorizadas duas visitas/saídas por turma durante cada período letivo.
- 1.2- Na aprovação das visitas/saídas devem ser levadas em linha de conta as seguintes prioridades:

- a) Não pressuponham qualquer tipo de despesa.
- b) Sejam efetuadas na comunidade escolar/concelhia.
- c) Tiverem orçamentação (previsão de despesas/comparticipação do Agrupamento/comparticipação a solicitar superiormente, aprovada com a antecedência mínima de 2 meses).
- d) Devem ser procuradas sinergias para que, numa mesma visita de estudo, sejam contempladas um maior número de disciplinas possíveis.

1.3- Os docentes devem programar, sempre que possível, as visitas/saídas em contra horário.

1.4- A planificação anual das visitas/saídas deve estar exposta na sala de professores (em placard/sem sobreposição de visitas/saídas).

1.5- As visitas/saídas devem cumprir a legislação em vigor.

1.6- Os casos omissos ou com particularidades especiais devem ser negociados/aprovados com o Diretor.

2- Disposições específicas

2.1 – As Visitas de Estudo devem constar da planificação do trabalho letivo de cada disciplina, Departamento, Conselho de Turma e dos Professores Titulares das Turmas. Devem ser contempladas no Plano Anual de Atividades, no início do ano letivo. O Conselho Pedagógico avaliará as propostas das Visitas de Estudo, com o objetivo de:

- a) Proporcionar um trabalho interdisciplinar;
- b) Rentabilizar recursos materiais, pedagógicos e humanos.

2.2 – Para efeitos de aprovação, o projeto da visita deverá ser feito em impresso próprio, a fornecer pelo Órgão de Gestão, incluindo os seguintes elementos:

- a) Objetivos a atingir;
- b) Lugar escolhido para a visita acompanhado dos seguintes dados: itinerário, dia, hora e local de saída, hora e local de chegada;
- c) Duração da visita, que só em casos excecionais poderá ultrapassar um dia;
- d) Identificação dos alunos, professores e funcionários participantes;
- e) Precauções de segurança que os professores devem ter em consideração;
- f) Entidades a quem deva ser pedida autorização e recolha de material de estudo.

2.3 – No caso de Visita de Estudo ao estrangeiro deverá ser pedida atempadamente autorização superior (de acordo com a legislação em vigor) e deve ser feito um seguro de assistência em viagem.

2.4 – Os Encarregados de Educação tomarão conhecimento, com um mínimo de quinze dias de antecedência (se possível) para o 2.º e 3.º Ciclos. Para a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo será com uma semana de antecedência. Darão a sua autorização através de impressos próprios, devidamente assinados. Estes deverão ser devolvidos ao professor responsável, até três dias úteis antes da realização da Visita de Estudo.

2.6 – A escola assumirá a responsabilidade dos alunos durante a Visita de Estudo de acordo com a legislação em vigor.

2.7 – Aos professores responsáveis competirá orientá-los e fornecer previamente documentação auxiliar. Todas as visitas deverão ser acompanhadas por um guião ou documento orientador do trabalho, a ser realizado pelos alunos, à exceção da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo.

2.8 – Os professores responsáveis deverão informar os Diretores de Turma e o Coordenador do Estabelecimento dos dados relativos à Visita de Estudo, tais como: local, data, tempo de duração, número e nome dos alunos envolvidos em impresso próprio, com dois dias úteis de antecedência da realização da mesma.

2.9 – No caso dos 2º e 3º Ciclos, os professores da turma deverão tomar conhecimento da realização da Visita de Estudo com cinco dias de antecedência, em impresso próprio a colocar no Livro de Ponto.

2.9 – A organização da Visita de Estudo é da responsabilidade do Conselho de Coordenação de Ano, no caso da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo, e de todos os elementos do Grupo Disciplinar que propõe a visita, no caso dos 2.º e 3.º ciclos e do Conselho de Turma.

2.10 – Os professores responsáveis pela organização da visita podem requerer a ajuda dos colegas que lecionem os alunos envolvidos, de modo a dividirem as tarefas. Relativamente à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo, estes poderão recorrer a outros docentes da Escola.

2.11 – Na Educação Pré-Escolar, cada turma deverá ser acompanhada pelo Educador e pela Assistente Operacional. No 1.º Ciclo, cada grupo de dez alunos deverá ser acompanhado por um professor e/ou Assistente Operacional, de acordo com os recursos disponíveis na Escola. No 2.º Ciclo, cada grupo de dez alunos deverá ser acompanhado por um professor, no 3.º Ciclo, cada grupo de quinze alunos deverá ser acompanhado por um professor. Serão salvaguardadas as situações devidamente justificadas que exijam um maior número de docentes.

2.12 – Os professores responsáveis devem verificar, sempre que necessário, o número de alunos mediante chamada, nomeadamente quando se reinicie uma viagem.

2.13 – Os professores acompanhantes devem ajudar os colegas responsáveis pela Visita de Estudo na vigilância e controlo do número de alunos envolvidos. Durante o período em que decorre a visita, os colegas acompanhantes dividem a responsabilidade com os colegas que organizaram a visita.

2.14 – Após a Visita de Estudo, os alunos devem ser deixados junto à escola e junto ao portão, nos casos do pré-escolar e do 1º ciclo.

2.15– Os Encarregados de Educação reassumirão a responsabilidade dos seus educandos após a chegada destes.

2.16 – Caso a Visita de Estudo termine antes do horário previsto, os alunos permanecerão na escola até à hora prevista do término da visita.

2.17 – Procedimento a utilizar para assinar o Livro de Ponto em caso de Visitas de Estudo:

- a) Se o professor acompanhar a turma na visita, assina o Livro de Ponto e faz constar do sumário a respetiva visita, numerando a lição;

- b) O professor assina o Livro de Ponto das turmas às quais não deu aula, por motivo da sua participação na Visita de Estudo, não numerando a lição, mas tentando previamente esgotar as possibilidades de permuta.
- c) Os restantes professores da turma que não possam dar aula em virtude da ausência dos referidos alunos, deverão fazer constar essas indicações no sumário, não numerando a lição;
- d) O professor deve dar aulas aos alunos que não forem à Visita de Estudo, abstendo-se de avançar nos conteúdos programáticos.

2.18– As Visitas de Estudo não deverão ser realizadas nas últimas semanas de cada período, exceto em situações especiais devidamente justificadas e aprovadas pelo Diretor, ouvido o Conselho Pedagógico, com exceção da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo.

2.19 – Os Encarregados de Educação são responsáveis pelos atos cometidos pelos alunos, durante a visita, quando estes desrespeitem as indicações dos professores acompanhantes.

2.20– Na semana posterior à visita deverá ser entregue ao Diretor o relatório e avaliação desta atividade.

2.21- Nos anos terminais de ciclos deverá existir ponderação na marcação de visitas de estudo durante o terceiro período de forma a não inviabilizar a preparação dos alunos para os exames nacionais.

Artigo 116º – Informação e Publicidade

1 – A afixação de cartazes publicitários será feita nos locais unicamente designados pelo Diretor. Só será permitida a distribuição de qualquer panfleto, brochura, etc., onde figure a identificação do autor ou organismo responsável e depois de autorizado pelo Diretor.

2 – Todo o material afixado deverá sê-lo de modo a que a sua remoção seja fácil, sem que daí resulte qualquer dano para as instalações. A remoção de material afixado é da responsabilidade de quem o afixa e deverá ser feita logo que o mesmo deixe de estar atualizado.

CAPITULO VI – ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS ESPAÇOS ESCOLARES, INSTALAÇÕES, EQUIPAMENTOS E SERVIÇOS

SECÇÃO I – Educação Física

Artigo 117º - Disposições Gerais

1- Dada a especificidade da disciplina de Educação Física, a regulamentação das normas de utilização de vestiário e balneários assim como equipamento, material e funcionamento de entrada e saída de aulas são remetidas para o Regimento e regulação próprios.

2- A responsabilidade dos professores de Educação Física, dos alunos e dos Encarregados de Educação constantes no Regimento e regulação, são obrigatoriamente divulgados em documento próprio e na página da escola.

SECÇÃO II – Gestão das Instalações e Equipamentos Pedagógicos

Artigo 118º – Princípios Orientadores

- 1** – Todas as instalações devem estar devidamente identificadas.
- 2** – Algumas instalações específicas possuem regulamento próprio, onde devem constar os princípios gerais de utilização de equipamento e material pedagógico, bem como, o seu horário de funcionamento.
- 3** – Os responsáveis pelas instalações específicas, os Coordenadores e os Subcoordenadores, devem elaborar e entregar ao Diretor, no final de cada letivo, inventários atualizados dos equipamentos e demais materiais pedagógicos, com as anotações que se julguem pertinentes.
- 4** – Compete à Escola, através dos seus Órgãos de Gestão, organizar, fazer a manutenção e atualizar os equipamentos e materiais que compõem o inventário da Escola.
- 5** – Sempre que qualquer elemento da Comunidade Educativa encontre material deteriorado ou outra anomalia, deve comunicar, por escrito, e imediatamente, ao Diretor ou ao Coordenador de Estabelecimento.
- 6** – Quem danificar qualquer material deve comunicar o facto, por escrito, ao Diretor ou ao Coordenador de Estabelecimento.
- 7** – Quando se danificar material no decorrer de uma aula deve o professor, depois de analisada a situação com os alunos, informar, por escrito, o Diretor ou o Coordenador de Estabelecimento, que deverá averiguar as responsabilidades.
- 8** – O material danificado, propositadamente e/ou por negligência, deve ser repostado/pago ou recuperado pelos responsáveis.
- 9** – A recuperação do material não invalida a eventual aplicação de uma medida disciplinar correspondente.

Subsecção I – Coordenação

Artigo 119º – Definição

- 1** – Esta coordenação é exercida por um membro docente, nomeado pelo Diretor do Agrupamento e constitui-se como uma estrutura funcional visando a supervisão dos recursos físicos das escolas do Agrupamento. No caso das escolas do 1º ciclo a intervenção do coordenador verificar-se-á após solicitação do coordenador de estabelecimento, cabendo à Junta de Freguesia da (...) a gestão, acompanhamento e concretização dos processos de manutenção.

Artigo 120º – Competências

- 1** – O Coordenador detém as seguintes competências gerais:
 - a) Colaborar com o Diretor nas questões relativas à segurança da escola e à gestão de recursos humanos e materiais afetos a espaços e equipamentos;
 - b) Diagnosticar situações problemáticas em termos de conservação e manutenção de espaços e equipamentos, apreciar e apresentar propostas para a sua reformulação e/ou aquisição e gerir e acompanhar a sua concretização.

- c) Gerir e acompanhar os processos de manutenção, reparação e substituição de espaços e equipamentos;
- d) Elaborar e gerir a concretização anual de um plano de intervenção;
- e) Articular a sua ação com as diversas coordenações curriculares e pedagógicas.
- f) Representar esta estrutura em Conselho Pedagógico.
- g) Apresentar relatórios trimestrais da sua ação, assim como um balanço anual da intervenção efetuada.

Subsecção II – Centro de Recursos

Artigo 121º – Definição e Princípios

1 – O Centro de Recursos (CR) deste Agrupamento é constituído pelos seguintes setores: Biblioteca (BE), Salas de Informática 1 e 2, Galeria de Exposições Temporárias, Auditório, Gabinete de Fotografia e Gabinete de Coordenação. Todos estes serviços localizam-se num mesmo espaço – 1.º piso do Pavilhão A, da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos da (...). Para além destes serviços centralizados dispõe ainda de quatro pólos localizados em cada uma das Escolas Básicas do 1º Ciclo que integram o Agrupamento.

2 – Como princípios basilares, a gestão do CR rege-se pelas seguintes linhas orientadoras:

- a) núcleo central com funções de coordenação e dinamização sediado na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da (...);
- b) quatro pólos descentralizados, constituindo extensões da ação daquele centro;
- c) o núcleo central e os quatro pólos são entendidos numa perspetiva unificadora;
- d) o Plano de Ação e Plano Anual de Atividades da BE/CR contempla iniciativas que podem ser desenvolvidas exclusivamente pelo núcleo central, em parceria com os pólos (contempladas nos respetivos Planos de Atividades) ou realizadas globalmente pela BE/CR para toda a comunidade escolar e educativa.

3 – A BE/CR tem por dever proporcionar a todos os utilizadores o clima necessário ao estudo e à reflexão, num ambiente acolhedor, de sossego e de calma e com instalações condignas ao desenvolvimento de atividades de consulta, informação, estudo, trabalho, e de ocupação de tempos livres.

4 – A BE/CR deverá facultar todos os meios e recursos existentes e possíveis para a exequibilidade e desenvolvimento das atividades para as quais é procurado, contribuindo para a animação cultural da comunidade escolar e educativa.

5 – A BE/CR disponibiliza um conjunto de recursos físicos (espaços e equipamentos), documentais (suporte livro, áudio, vídeo e informático) e humanos (docentes e não docentes). O seu público privilegiado são os utilizadores da Escola Básica 2/3 da (...) e escolas parceiras, mas presta serviço a todos os restantes membros da comunidade educativa.

6 - O acesso ao espaço da BE fora do seu horário de funcionamento é interdito a todos os utilizadores, com exceção para o caso em que o utilizador/professor se encontre numa das seguintes situações: tenha marcado no seu horário letivo alguma atividade a funcionar na BE,

pertença ao Secretariado de Exames ou ao Plano Nacional de Leitura, ou esteja autorizado pela equipa coordenadora do CR ou Direção.

7 - O equipamento e mobiliário da BE tem que ser mantido na disposição em que está implantado, conforme as diretrizes da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), e não podem ser deslocados para fora deste espaço.

Artigo 122º - Funcionamento e Gestão

- 1- De acordo com a legislação em vigor a equipa coordenadora (composição, competências e funções de coordenador) elaborará anualmente o regimento e a regulação que englobe a Biblioteca Escolar , a Galeria de Exposições, Gabinete de Coordenação e o Auditório.

Subsecção III – Equipamentos Informáticos

Artigo 123º- Disposições Gerais

- 1- A coordenação de todo o equipamento tecnológico é da responsabilidade de um docente, com delegação de competências, nomeado pelo Diretor de entre todos os docentes da Escola Básica 2,3 da (...).
- 2- Salvaguardando disposições específicas da lei, o funcionamento e a utilização do equipamento tecnológico e das respetivas salas serão objeto de regulação/regimentação específica a divulgar junto do corpo docente, não docente e discente.

Subsecção IV – Outros

Artigo 124º – Salas Específicas

- 1 – São consideradas específicas as salas ou espaços destinados prioritariamente à docência de determinadas disciplinas ou ao apoio e terapias no âmbito da Educação Especial, muito embora possam funcionar, devido à carência de instalações da escola, como salas de aula normais.

SECÇÃO II – Gestão de Espaços e Serviços Diversos

Artigo 125º – Portaria

- 1 – Garante as condições de acesso à escola, sem condicionalismo, a professores, alunos, funcionários e Encarregados de Educação devidamente identificados.
- 2 – O acesso à escola será vedado a qualquer elemento da comunidade educativa sempre que for devidamente fundamentado em razões válidas.

Artigo 126º – Normas da Portaria

- 1 – As entradas e saídas de qualquer pessoa, no recinto escolar, são da competência do Assistente Operacional que estiver a prestar serviço na portaria da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da (...).
- 2 – As entradas e saídas dos alunos deverão ser sempre controladas através da apresentação

do Cartão de Identificação do Aluno (Cartão Magnético) ou da Caderneta do Aluno.

3 – A entrada de pessoas estranhas à escola deve ser devidamente anunciada pelo telefone para o PBX, ou se for caso disso, diretamente para o Diretor.

4 – Os alunos não podem sair da Escola durante o turno de aulas. Assim, não são permitidas saídas durante os intervalos, nem na falta intercalar de uma aula.

5 – A saída de um aluno, durante o período de aulas, só é possível, excecionalmente, através da apresentação ao Diretor ou seu substituto legal, de autorização escrita do Encarregado de Educação. O aluno, a partir desse momento, fica sob a responsabilidade do seu Encarregado de Educação.

6 – A saída de um aluno pode ser autorizada, através da presença do Encarregado de Educação, ficando a partir desse momento sob a responsabilidade do mesmo.

7 – Nos dias de atividades na Escola, os alunos só poderão sair no final das mesmas, independentemente da autorização do Encarregado de Educação. Só são permitidas exceções em casos de força maior e autorizadas pelo Diretor. Presencialmente, o Encarregado de Educação pode autorizar a saída do seu educando, ficando a partir desse momento sob responsabilidade do mesmo.

8 - A entrada e saída de pessoas estranhas à Escola deverá efetuar-se da seguinte forma:

- a) O visitante deverá indicar sempre o motivo da visita e a pessoa a quem se dirige;
- b) O funcionário da Portaria deverá confirmar a presença dessa pessoa;
- c) O visitante deverá mostrar, na Portaria, um documento de identificação;
- d) Ser-lhe-á entregue, pelo Assistente Operacional, um impresso que deverá ser assinado pela pessoa visitada, no qual será registada a hora de entrada e de saída;
- e) O motivo da visita deverá ser registado em folha própria, assim como a hora de entrada e de saída, o nome e o número do Bilhete de Identidade (enquanto o visitante se dirige à pessoa pretendida);
- f) O documento de identificação será devolvido ao visitante, contra a entrega do referido impresso devidamente assinado.

9 – Os fornecedores, desde que reconhecidos pelo funcionário da portaria, não necessitam da apresentação de documento de identificação.

10 – Só é permitida a circulação e estacionamento de veículos no interior do recinto escolar a viaturas de fornecedores, de socorros, de transporte de alunos com Necessidades Educativas Especiais ou outros, desde que devidamente autorizados.

11 – Os elementos, não pertencentes à Comunidade Escolar, devem dirigir-se exclusivamente aos locais a que vieram destinados, não lhes sendo permitida a livre circulação pela Escola.

12 – O funcionamento da portaria das Escolas do 1.º Ciclo está regido pelas seguintes normas:

- a) Os portões de acesso à escola serão abertos dez minutos antes do início do horário letivo e encerrados quinze minutos após o início do horário letivo, permanecendo encerrados até ao termo de cada regime de funcionamento.
- b) Para abertura dos portões, durante o período de encerramento, atrás referido, deverá ser usada a campainha.

- c) Em caso de necessidade de contacto urgente com o Professor Titular de Turma, no decurso das atividades letivas, o Encarregado de Educação deverá transmitir a mensagem à Assistente Operacional, a qual, por seu turno, dará conhecimento da mesma, para os devidos efeitos, ao docente em causa.

Artigo 127º – Sala do Pessoal Docente

- 1 – Tem acesso à sala os professores, o Pessoal Não Docente e elementos externos desde que se encontrem em serviço na Escola ou estejam devidamente autorizados.
- 2 – Existem painéis próprios para afixar legislação, convocatórias, informações dos Órgãos de Administração e Gestão, das Estruturas de Orientação Educativa e/ou serviços especializados, para além de informações relativas a concursos, congressos, ações de formação, cursos, etc.
- 3 – Existe, ainda, um painel destinado a informação de âmbito sindical.
- 4 – Existem computadores para o trabalho docente.
- 5 – Toda a documentação afixada deve ser autorizada e assinada pelo Diretor.
- 6 – Os Livros de Ponto encontram-se no armário respetivo, não podendo ser consultados ou transportados por alunos ou funcionários não autorizados.
- 7 – Existe, ainda, uma sala anexa com computadores para trabalho docente, assim como mesas de apoio a portáteis.

Artigo 128º – Sala dos Diretores de Turma

- 1 – Espaço destinado aos Diretores de Turma para realizarem todo o trabalho inerente ao seu cargo e ao atendimento aos Pais/ Encarregados de Educação.
- 2 – Existem quatro computadores, sendo três deles destinados, sobretudo, ao tratamento informático dos dados relativos aos alunos, nomeadamente, registo de faltas.
- 3 – Este espaço deve ser sempre considerado prioritário para os fins a que se destina.

Artigo 129º – Sala do Pessoal Não Docente

- 1 – Sala destinada exclusivamente ao Pessoal Auxiliar.
- 2 – Existe um painel próprio para afixar legislação, convocatórias ou qualquer informação que lhe seja destinada.

Artigo 130º – Refeitório e Bufete

- 1 – A gestão dos Refeitórios do Agrupamento está a cargo de empresas contratadas por concursos públicos anuais. O órgão tutelar nomeia a empresa exploradora do refeitório da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da (...), enquanto, para as Escolas Básicas do 1.º Ciclo e jardins de infância, a nomeação fica a cargo da Câmara Municipal (...).
- 2 – No que se refere ao Refeitório e ao Bufete devem os utentes:

- a) Respeitar as mais elementares normas de higiene e limpeza;
- b) Respeitar a ordem de chegada formando, ordeiramente, fila de espera em qualquer destes serviços;
- c) Manter o material afeto ao Refeitório ou Bufete dentro dos seus respetivos espaços;
- d) Adotar atitudes adequadas, evitando comportamentos, ruidosos e mantendo a compostura à mesa;
- e) Respeitar as normas definidas para estes espaços, obedecendo aos funcionários responsáveis;

3 - No que se refere ao Refeitório e ao Bufete, deve a Direção e a Empresa concessionária:

- a) Afixar, em local público, o horário definido para estes setores, assim como os preços dos artigos à venda;
- b) Fazer uma correta seleção e confeção dos alimentos servidos a toda a Comunidade Escolar, não sendo permitida a venda de bebidas alcoólicas.

Artigo 131º – Papelaria

- 1 –** O responsável pela Papelaria deve zelar pelo seu bom funcionamento e providenciar para que os artigos vendidos correspondam às necessidades dos elementos da Comunidade Educativa.
- 2 –** O horário da Papelaria e o preço dos artigos devem ser afixados em local visível.
- 3 –** Os artigos devem ser vendidos a preços inferiores aos praticados no comércio.

Artigo 132º – Reprografia

- 1 –** Toda a Comunidade Escolar pode utilizar este serviço.
- 2 –** Os professores devem colocar os materiais a reproduzir com a antecedência mínima de quarenta e oito horas.
- 3 –** O horário de funcionamento do serviço, assim como a tabela dos preços praticados devem ser afixados em local visível.
- 4 –** As normas específicas deste serviço serão definidas, anualmente, pelos seus responsáveis.
- 5 –** São pagas pelos professores, funcionários ou outras entidades autorizadas pelo Diretor a aceder a este serviço, as duplicações e trabalhos considerados particulares.

Artigo 133º – Serviços Administrativos

- 1 –** Presta os serviços necessários a nível administrativo e de gestão dos recursos financeiros e humanos.
- 2 –** Os serviços administrativos organizam-se nas áreas de pessoal, alunos, vencimentos, tesouraria, contabilidade, expediente geral e atendimento ao público.
- 3 –** Está vedada a entrada nas instalações dos serviços administrativos a todas as pessoas estranhas ao serviço, exceto em serviço oficial.
- 4 –** O seu horário de funcionamento deve estar afixado em local visível.

Artigo 134º – Sala 112

- 1 – Espaço onde se prestam primeiros socorros a alunos, professores e funcionários.
- 2 – Não é permitido administrar qualquer tipo de medicamento aos alunos, salvo os já prescritos pelo médico assistente e da responsabilidade do Encarregado de Educação.

Artigo 135º – PBX/Telefone

- 1 – O serviço telefónico na escola pode ter carácter oficial ou particular, sendo a prioridade atribuída às comunicações oficiais.
- 2 – A central telefónica funciona no Bloco A da Escola Básica 2/3 da (...).
- 3 – As chamadas telefónicas particulares, são pagas pelo utente, sendo o preço a cobrar por cada período telefónico estabelecido pelo Diretor.

CAPITULO VI – AVALIAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO

Artigo 136º – Definição e Objetivos

A avaliação do processo educativo reveste-se de mecanismos internos em que são intervenientes todos os agentes educativos e comunidade, objetivando a melhoria das respostas educativas. A operacionalização da avaliação do processo deve respeitar o Capítulo VI do Projeto Educativo do Agrupamento.

CAPITULO VII – DISPOSIÇÕES ESPECÍFICAS

SECÇÃO I - Disposições Específicas Comuns aos Jardins de Infância e Escolas do 1º Ciclo

Artigo 137º – Especificidade dos Jardins de Infância e Escolas do 1º Ciclo

- 1 – Dada a especificidade da Educação Pré-Escolar e do 1º ciclo, para além do disposto na lei é elaborado anualmente pelos respetivos responsáveis o Regimento que deverá ser divulgado junto da Comunidade Educativa, em particular, junto dos Encarregados de Educação.

SECÇÃO II – Outras

Artigo 138º – Atividade Sindical

- 1 – O Pessoal Docente e Não Docente do Agrupamento têm direito, consignado na lei, a serem representados por Delegados ou Comissões Sindicais.
- 2 – As entidades responsáveis pela atividade sindical têm direito a espaços para afixação de informações.
- 3 – As reuniões sindicais realizam-se na sala de professores da escola sede ou sala a destinar, após convocatória afixada no espaço destinado para o efeito.

Artigo 139º – Cedência de Espaços ou Instalações

- 1** – A cedência de espaços ou instalações escolares só poderá ocorrer desde que:
- Não ponha em causa o normal decurso das atividades letivas;
 - Não condicione a realização de atividades de complemento curricular ou outras iniciativas;
 - Contribua para a concretização do Plano Anual de Atividades;
 - Não limite o acesso e circulação dentro da escola;
 - Não advenha da cedência de espaços ou instalações qualquer espécie de prejuízo para a escola ou para qualquer membro da Comunidade Escolar.
- 2** – Compete ao Diretor, após ponderação dos benefícios da sua atuação, autorizar a cedência de espaços ou instalações para reuniões, exposições, encontros, formação, atividades desportivas ou outras. Dessa decisão deverá ser dado conhecimento à Comunidade Escolar, através do meio considerado mais adequado.
- 3** – Os interessados deverão solicitar, por escrito, a respetiva autorização, com uma antecedência mínima de dez dias úteis. No caso de se tratar de entidades oficiais e por necessidade ou interesse público e geral, pode este prazo ser encurtado para dois dias úteis.
- 4** – A formalização da referida autorização depende de um compromisso escrito entre o Agrupamento e a entidade que solicita o espaço ou instalação, definindo:
- a) As responsabilidades de cada uma das partes, nomeadamente no que concerne à manutenção, limpeza e segurança;
 - b) As eventuais contrapartidas e formas de retribuição.
- 5** – Em caso de ocupação longa ou sistemática de espaços ou instalações, o Diretor deverá apresentar ao Conselho Pedagógico e ao Conselho Geral a fundamentação da sua autorização, assim como um balanço final quando cessar a intervenção.
- 6** – Têm prioridade na ocupação de espaços e instalações:
- a) Os alunos;
 - b) O Pessoal Docente,
 - c) O Pessoal Não Docente;
 - d) As Associações de Pais e Encarregados de Educação;
 - e) A Comunidade Educativa;
 - f) Outros.

Artigo 140º – Exposições e Vendas

- 1** – Qualquer exposição ou venda a efetuar no espaço escolar só será permitida mediante autorização do Diretor, que decide atendendo ao valor didático ou pedagógico da iniciativa.
- 2** – O espaço destinado para esse fim será indicado pelo Diretor, de acordo com a especificidade do material a vender ou a expor e a disponibilidade da Escola.

Artigo 141º – Circuito Informativo Interno

- 1** – A Comunidade Educativa tem direito à informação clara e objetiva de cariz oficial e não oficial, desde que não revista caráter confidencial.
- 2** – A informação oficial, é oriunda da Tutela, produzida pelos Órgãos de Gestão e Administração do Agrupamento ou emanada de instituições ou organizações ligadas à educação e formação.
- 3** – A referida informação poderá ser veiculada através da afixação ou colocação em locais próprios, definidos pelo Diretor, e de acesso fácil a todos os membros do Agrupamento, ou enviada via e-mail ou fax, de acordo com a celeridade necessária.
- 4** – Considera-se informação não oficial a proveniente de entidades individuais ou coletivas de caráter não institucional e deverá ser entregue pessoalmente através do Serviço Administrativo e dos Assistentes Operacionais.
- 5** – Os dinamizadores de atividades ou iniciativas são responsáveis pela sua divulgação junto de toda a Comunidade Educativa (através da página oficial do Agrupamento na web).

Artigo 142º – Procedimentos de Emergência Geral

- 1** – Em caso de emergência ou acidente de caráter geral, deverá ser imediatamente informado o Diretor que, de acordo com a gravidade da situação, acionará o Plano de Emergência e Evacuação, no grau adequado de intervenção.
- 2** – O Plano de Emergência e Evacuação de cada escola e do Agrupamento deverá ser do conhecimento geral de toda a Comunidade Escolar, devendo ser afixado em local visível.
- 3** – A existência do referido Plano é da responsabilidade do Diretor.
- 4** – O Plano de Emergência e Evacuação deverá ser sujeito a exercícios anuais de simulação e à concretização de um conjunto de procedimentos informativos e preventivos.

CAPITULO IX – DISPOSIÇÕES FINAIS

Artigo 143º – Aprovação

- 1** – A aprovação deste Regulamento Interno é da competência do Conselho Geral, sendo exigida maioria absoluta dos votos dos seus membros.

Artigo 144º – Entrada em Vigor

- 1** – O conjunto normativo constante neste documento, entra em vigor imediatamente após a aprovação pelo Conselho Geral e no respeito pelo quadro legal vigente.

Artigo 145º – Sucessão de Regimes

- 1** – O presente regulamento aplica-se apenas às situações e órgãos constituídos após a sua entrada em vigor.

Artigo 146º – Divulgação

- 1 – Constituindo o Regulamento Interno, um documento central na vida da Escola, será, obrigatoriamente, divulgado a todos os membros da Comunidade Educativa no início de cada ano letivo. Para isso, estará disponível, para consulta, um exemplar na Secretaria, no Centro de Recursos, na sala de Diretores de Turma, no gabinete do Diretor e nas escolas do Agrupamento, para além de ser possível a consulta via internet no sítio oficial da escola.
- 2 – Aos alunos será entregue, no início de cada ano letivo, um pequeno guia com os conteúdos indispensáveis sobre direitos e deveres, avaliação, assiduidade, procedimentos disciplinares e serviços diversos.

Artigo 147º – Revisão

- 1 – Em termos globais, o presente Regulamento Interno, será revisto apenas no final do seu prazo de vigência (2016), visando a sua adequação ao Projeto Educativo do Agrupamento.
- 2 – As propostas de alteração, devidamente fundamentadas, deverão ser entregues ao Diretor, que posteriormente remeterá ao Conselho Geral, para apreciação e deliberação.
- 3 – A aprovação e consequente alteração ao Regulamento Interno são da exclusiva competência do Conselho Geral, com o parecer do Conselho Pedagógico, sendo necessária, para sua aprovação, a maioria absoluta dos votos dos membros em efetividade de funções.
- 4 – Em termos específicos, atendendo ao carácter dinâmico do Regulamento Interno, nos anos letivos subsequentes ao da sua aprovação, o Conselho Geral poderá, extraordinariamente, a todo o tempo, por maioria absoluta dos votos dos membros em efetividade de funções, verificar a conformidade do mesmo com o respetivo Projeto Educativo, ponderando eventuais adequações ou reformulações decorrentes de mudanças legislativas, podendo introduzir as alterações consideradas convenientes e pertinentes.
- 5 – Sempre que o Regulamento Interno seja objeto de atualização, das alterações introduzidas deverá ser dado conhecimento a todos os elementos da Comunidade Educativa, devendo ser publicitado na Escola e facultada a sua consulta aos alunos e respetivos Encarregados de Educação.

Artigo 148º – Avaliação

- 1 – O Diretor, no final do seu mandato, poderá abrir o processo de avaliação ordinária, do qual decorrerá a reformulação do documento conforme ao novo Projeto Educativo do Agrupamento e à legislação em vigor.

Artigo 149º – Omissões

- 1 – A interpretação do presente documento e a resolução dos casos omissos são da responsabilidade de cada um dos Órgãos de Administração e Gestão, em conformidade com as respetivas competências definidas na lei e no presente Regulamento Interno, de acordo com a legislação em vigor.

Anexo 10 - Projeto Educativo do Agrupamento

ÍNDICE

PREÂMBULO	2
INTRODUÇÃO	2
I – REFERÊNCIAS E CONTEXTO	3
1. Memória coletiva	3
2. Breve caracterização do Agrupamento e meio envolvente	4
2.1. Alunos	6
2.2. Pessoal docente	6
2.3. Pessoal não docente	6
2.4. Oferta Formativa	6
2.5. Organização	7
II – MISSÃO	7
III – DIAGNÓSTICO – ANÁLISE SWOT	8
(Pontos fortes, Pontos Fracos, Oportunidades e Constrangimentos)	8
IV – ÁREAS DE INTERVENÇÃO	9
1- PROCESSO ENSINO – APRENDIZAGEM	10
2- DISCIPLINA / INDISCIPLINA	11
3- ORGANIZAÇÃO E GESTÃO	11
4- FORMAÇÃO PESSOAL E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	11
5- IMAGEM E COMUNICAÇÃO	12
V – METAS	12
VI – AVALIAÇÃO	13
VII – CONCLUSÃO	13
BIBLIOGRAFIA	14
ANEXOS	15
Anexo nº1 – Localização geográfica	
Anexo nº 2 – Mapa de discriminação de alunos	
Anexo nº 3 – Mapa de pessoal docente	
Anexo nº 4 – Mapa de pessoal não docente	
Anexo nº 5 – Organigrama	
Anexo nº 6 – Recursos físicos do Parque Escolar	
Anexo nº 7 – Inventário de necessidades de formação	

PREÂMBULO

O presente Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) foi elaborado no cumprimento ao Decreto-Lei nº75/2008 e fundamenta-se na Lei de Bases do Sistema Educativo. Foram ainda considerados os seguintes documentos de referência:

- PEA do triénio 2008 / 2011.
- Programa Educação 2015 (Ministério da Educação).
- Projecto 2015 “ Uma escola com todos e para todos”.
- Projecto Educativo Municipal.
- Relatório da Avaliação Externa da Inspeção Geral de Educação.
- Programa de Candidatura do Diretor.
- Elementos de Autoavaliação do Agrupamento.

INTRODUÇÃO

O PEA assenta numa filosofia subjacente a uma dinâmica de Escola que:

- define princípios e linhas orientadoras gerais, baseadas nas características da comunidade educativa, de acordo com as orientações nacionais;
- possibilita parcerias e tem em consideração os recursos disponíveis e a requerer (humanos, físicos e materiais);
- enuncia uma resposta educativa concertada com razões humanistas;
- define as políticas educativas para a comunidade educativa;
- clarifica os aspetos de gestão e administração que permitam cumprir a ideologia político-educativa do Agrupamento;
- cria a matriz de suporte que vai ser concretizada no Projecto Curricular do Agrupamento (PCA).

O PEA deverá ser capaz de congrega e mobilizar energias no sentido de construir uma ideia comum, um percurso coletivo, um propósito. Construir uma cultura de escola, fundamentada em valores com os quais todos se identifiquem, é o derradeiro desafio da instituição.

A participação de todos docentes, discentes, assistentes operacionais e administrativos, pais e encarregados de educação permitiu a elaboração de um documento que pretende, no próximo triénio, reorientar caminhos direcionando-os para um desenvolvimento global e harmonioso de todos os envolvidos no processo educativo.

O presente PEA pretende ser preciso e conciso, enunciando as áreas de intervenção para o próximo triénio, registando os vetores estratégicos e de ação a considerar em todos os futuros documentos do Agrupamento, assim como as metas a atingir para que a qualidade e a excelência sejam parte do nosso quotidiano.

I – REFERÊNCIAS E CONTEXTO

1. Memória coletiva

As escolas e jardins-de-infância que constituem este Agrupamento situam-se no concelho do (...) (ver Anexo nº 1), freguesia (...). A norte, o concelho, criado por D. Maria II (1836), quando se deu a reforma administrativa do liberalismo, é limitado pelo rio Tejo e pela ribeira de (...); a sul, faz fronteira com (...); a leste, com o (...) e a oeste, com (...). Foi extinto em 1898 para ser de novo criado três anos mais tarde (as freguesias do agora Concelho do (...) pertenciam então a (...)). A população, nesta época, era essencialmente rural. Aqueles que habitavam perto do rio dedicavam-se à atividade de cabotagem, que era muito importante, pois estabelecia o contato com Lisboa ou com a indústria da moagem desenvolvida nos moinhos de maré. Existiam então doze moinhos espalhados pelas margens do rio, da enseada do (...) à ribeira de (...).

Junto ao rio, situavam-se os principais núcleos urbanos: a vila do (...), (...), (...). No interior, a Aldeia de (...) tinha um caráter rural, circundado de quintas de produção agrícola. A maior parte das quintas do Município pertenciam a ordens religiosas, que eram utilizadas pelos nobres e pelos fidalgos da corte como quintas de recreio. As quintas situavam-se na orla fluvial, as povoações urbanas ocupavam uma área reduzida do Município e a área restante do concelho era maioritariamente florestal, pois uma das actividades principais era a produção de madeira para embarcações.

Com a revolução industrial do século XIX, instalaram-se no concelho diversas unidades industriais. A primeira grande unidade industrial dedicava-se ao fabrico de lanifícios e instalou-se na (...). Daí em diante, várias unidades fabris instalaram-se no Município, dedicadas às mais variadas actividades, tais como o fabrico de sabão, de vidro, de produtos químicos, de sola, seca do bacalhau, descasque e moagem de arroz e, no final do século XIX, a transformação da cortiça. A (...), por exemplo, marcou a maior parte do século XX, empregando parte substancial da população do concelho. Em 1960, é inaugurada a Siderurgia Nacional que fez aparecer novas unidades industriais.

Por esta altura, regista-se um progressivo abandono da actividade agrícola e um aumento da actividade industrial. Inicia-se a construção da ponte sobre o Tejo, ligação da margem Sul à capital, seguindo-se a construção da auto-estrada do Sul até ao (...), o que veio assim aumentar o nível de acesso ao concelho, com os consequentes aumentos da área urbanizada e da população residente.

2- Breve caracterização do Agrupamento e meio envolvente

Os cinco estabelecimentos de ensino que constituem o Agrupamento de Escolas (...) são:

ESCOLAS DO AGRUPAMENTO	IDENTIFICAÇÃO
EB 2,3 da (....)	- Código: (....) - Morada: (....) - Telefone: (....)
EB1 /JI da (....)	- Código: (....) - Morada: (....) - Telefone e Fax: (....)
EB1 /JI (....)	- Código: (....) - Morada: (....) - Telefone e Fax: (....)
EB1 /JI (....)	- Código: (....) - Morada: (....) - Telefone e Fax: (....)
EB1 da (....)	- Código: (....) - Morada: (....) - Telefone e Fax: (....)

(ver Anexo nº 6 – Recursos físicos do Parque Escolar)

A **Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da (....)**, Escola Sede do Agrupamento de Escolas (....), foi construída em 1990 e começou a funcionar no ano letivo de 1990/91 (só com o 7.º ano). Em 1991/92, o seu funcionamento foi alargado aos 5.º e 8.º anos e, no ano letivo de 1992/93, entraram em funcionamento todos os anos dos 2.º e 3.º Ciclos. O seu aniversário comemora-se a 22 de Outubro.

A **Escola Básica do 1.º Ciclo / Jardim-de-Infância (....)**, antiga Escola nº2 do (....), foi construída em 1981. Começou a funcionar no ano letivo de 1982/1983 e o Jardim-de-Infância abriu no ano letivo de 1998/1999.

A **Escola Básica do 1.º Ciclo / Jardim-de-Infância (....)** começou a funcionar no ano letivo de 1981/82 como Escola dos (...) nº1. Integra as valências de pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico da Escola de Referência para a Educação Bilingue a Alunos Surdos do distrito (....).

A **Escola Básica do 1.º Ciclo / Jardim-de-Infância (....)** começou a funcionar no ano letivo de 1981/82. O Jardim-de-Infância abriu no ano letivo 2001/2002, sendo uma instituição planeada de raiz no mesmo recinto da Escola Básica do 1.º Ciclo de (....), mas independente do edifício da mesma.

A **Escola Básica do 1.º Ciclo da (....)**, antiga Escola n.º 2, é a mais pequena do Agrupamento, não apresentando a valência de Jardim de Infância.

O concelho do (....), onde se situa o Agrupamento, é um município do distrito de (....), abrangendo uma área de 94 km² e é composto por seis freguesias: Aldeia de (....) . (....) , (....) , (....) , (....) Segundo os dados oficiais da Câmara do (....), este concelho conta hoje com mais de cento e setenta mil habitantes, sendo o primeiro concelho com mais população no distrito de (....) e o décimo segundo a nível nacional. A freguesia da (....), na qual se inclui a localidade da (....), onde se situa a Escola Sede, apresenta uma maior densidade demográfica, sendo cidade desde Maio de 1993.

O concelho do (....), que se situa na Península de (....), pertence à Área Metropolitana de Lisboa (AML), estando ligado à capital por auto-estrada, por via fluvial e por ferrovia. Esta localização central permite o estabelecimento de relações privilegiadas com a maioria dos concelhos da margem sul do Tejo. O

crescimento populacional do (...), ocorrido sobretudo nos últimos trinta anos, está associado à melhoria das acessibilidades (ponte 25 de Abril, A2 até ao lanço do Fogueteiro, a travessia ferroviária do Tejo e o metro de superfície da margem sul), aos processos de migração interna e/ou externa e a fenómenos de industrialização (recentemente substituída pela terciarização, de que são exemplos a estrutura comercial associada ao Rio Sul Shopping, o Centro de Estágio do Sport Lisboa e Benfica e à rede de serviços ligados à empresa ferroviária FERTAGUS).

Neste contexto global, o Agrupamento de Escolas (...) está inserido num meio com condições muito particulares e que condicionam grandemente a população escolar. É marcado por grandes contrastes sociais, onde coexistem áreas de baixa densidade populacional e de moradias unifamiliares (área ocidental do concelho, onde se destacam as localidades de (...), com áreas de forte densidade populacional, muito urbanizadas pelo predomínio da construção vertical, onde se destacam as localidades de (...). Nestas últimas, em especial, o rápido crescimento urbanístico, nem sempre foi acompanhado pela criação de infra-estruturas culturais e/ou lúdicas, facto que condiciona grandemente a oferta de respostas adequadas à ocupação dos tempos livres dos nossos alunos.

Pelo facto do Agrupamento se inserir num espaço da AML, estamos perante uma localidade dormitório, o que, por si só, constitui um obstáculo ao sucesso educativo, na medida em que existe por parte dos encarregados de educação uma menor disponibilidade para o acompanhamento e envolvimento no processo educativo dos seus educandos.

A comunidade educativa tem origens muito diversificadas, coexistindo, no mesmo espaço, gentes da região, outras oriundas de zonas diversas do país (nomeadamente do Alentejo) e ainda todo um conjunto de nacionalidades, resultado do processo imigratório que marcou o país nas últimas décadas, o que permite um enriquecimento multicultural de todos os envolvidos na vida do Agrupamento.

2.1 – ALUNOS

Em 2010/2011, frequentaram o Agrupamento (...) 1529 alunos distribuídos pelos seguintes níveis de escolaridade (ver Anexo nº 2).

	Pré e 1.º Ciclo				2.º e 3.º Ciclos				AGRUPAMENTO			
	Total	NEE	PA	PLNM	Total	NEE	PA	PLNM	Total	NEE	PA	PLNM
Nº Alunos	709	67	18	0	820	66	112	10	1529	133	130	10

Legenda: NEE (Necessidades Educativas Especiais); PA (Planos de Acompanhamento); PLNM (Português Língua Não Materna).

2.2 – PESSOAL DOCENTE

Em 2010/2011, os docentes do Agrupamento (...) eram em número de 177, cifra que se tem mantido nos últimos três anos e encontravam-se distribuídos pelos seguintes níveis de escolaridade (ver Anexo nº3):

	Pré – escolar	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Ed. Especial
Total	5	40	45	58	29

2.3 – PESSOAL NÃO DOCENTE

Em 2010/2011, o pessoal não docente que prestava serviço no Agrupamento era em número de 52, distribuído da seguinte forma (ver Anexo nº 4):

	Assistentes Operacionais	Assistentes Técnicos	Emp. Horas Limpeza	Contratos Emprego Inserção	Guarda Nocturno
Total	28	10	6	7	1

2.4 – OFERTA FORMATIVA

Os encarregados de educação manifestam o desejo de que os seus educandos atinjam a escolaridade suficiente para poderem prosseguir estudos, contudo a realidade inventariada infere a necessidade de se continuar a construir ofertas educativas que possibilitem a todos os alunos a conclusão da escolaridade obrigatória.

Independentemente da necessidade de construção de mais soluções/ofertas educativas, o Agrupamento tem:

- CEF – Cursos de Educação e Formação.
- PCA – Percurso Curricular Alternativo
- EREBAS – Escola de Referência Para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos.
- UEEEAPEA – Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.
- UAEEAM – Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência.

Relativamente à oferta formativa que concerne ao pessoal docente e não docente verificou-se, por inventário, um conjunto de necessidades registadas no Anexo nº 7.

2.5 – ORGANIZAÇÃO

A organização do Agrupamento (ver Anexo nº 5), nas vertentes de Administração, Gestão e Direcção, encontra-se como o estipulado no Decreto Lei nº 75/2008 de 22 de Abril, sendo composto por Conselho Geral, Director, Conselho Pedagógico e Administrativo. O Director exerce também a presidência dos Conselhos Pedagógicos e Administrativo.

As competências dos órgãos e das estruturas internas estão definidas em Regulamento Interno.

II – MISSÃO

O Agrupamento tem por missão ajudar a desenvolver uma salutar convivência, o bem comum, a dimensão humana do trabalho, da entreatajuda e da cooperação, num processo educativo sistémico e transversal que assuma a referência de valores fundamentais como:

- *Ser uma escola de excelência na promoção do sucesso educativo.*
- *Ser uma escola orientada para a colaboração/cooperação, partilha, solidariedade, respeito pela diferença e diversidade cultural, tolerância, participação, responsabilidade, rigor e exigência.*
- *Constituir-se como uma escola de referência no âmbito da inclusão e da não exclusão.*

Numa missão em que o futuro faz-se com o presente, o Agrupamento tem como intenção um trabalho conjunto com a família e com a comunidade, ajudar os alunos a crescer com o sentido de respeito por si e pelo outro e a desenvolver as competências adequadas para enfrentarem com sucesso o prosseguimento de estudos e a vida profissional.

III – DIAGNÓSTICO – ANÁLISE SWOT

Em Setembro e Outubro de 2011, um grupo de elementos do Conselho Pedagógico e de docentes cooptados procedeu a uma auscultação da comunidade escolar (Professores, Alunos, Pessoal não docente e Encarregados de Educação), através de um questionário, com o objectivo de recolher informações sobre os pontos fortes e fracos das escolas do Agrupamento, assim como as principais preocupações quanto ao futuro do quotidiano pedagógico. O Relatório elaborado pela equipa de avaliação externa do Agrupamento, constituiu, igualmente, um meio de diagnóstico importante para o conhecimento da realidade.

PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
- Oferta educativa e formativa diversificada. - Apoio aos alunos com NEE, visando a sua integração e inclusão. - Multiplicidade de atividades para o desenvolvimento de capacidades. - Forte articulação e dinamismo das associações de pais. - Ação dos responsáveis na observância dos princípios de equidade e justiça. - Promoção da igualdade de oportunidades. - Motivação e empenho dos profissionais na concretização dos Planos de Atividades. - Estabelecimento de parcerias e protocolos.	- Baixa taxa de sucesso académico. - Frágil articulação vertical no âmbito da gestão curricular. - Reduzida eficácia dos Planos de Recuperação e de Acompanhamento. - Processo de autoavaliação do Agrupamento pouco consistente. - Fraca participação individual dos encarregados de educação. - Eficácia na resposta ao absentismo e à indisciplina. - Actividades coletivas (de Agrupamento). - Segurança dos alunos após o término do período letivo.

OPORTUNIDADES	CONSTRANGIMENTOS
- Aprofundamento de parcerias com o Centro de Emprego e Formação Profissional. - Reforço da Articulação com associações, coletividades e instituições privadas e públicas. - Quadro docente estável. - Promoção de oferta de formação contínua utilizando o quadro docente.	- Inexistência de um pavilhão gimnodesportivo. - Exiguidade de espaço nas escolas do 1.ºCiclo. - População utente com grande diversidade cultural e constrangimentos económicos. - Número insuficiente de funcionários do quadro. - A motivação, o sentimento de pertença, o bom clima relacional.

Assim, partindo do diagnóstico e da identificação dos problemas e das preocupações que formam a realidade escolar no Agrupamento, estabelece-se um conjunto de áreas de intervenção para as quais estabelecemos vetores estratégicos e de ação. Por fim, delineou-se um conjunto de metas que se espera vir a atingir no próximo triénio.

IV – ÁREAS DE INTERVENÇÃO

O Agrupamento, constituído por várias instituições educativas, tem que forçosamente assumir o seu papel de serviço educativo e implementar soluções adaptadas à comunidade utente. As áreas de intervenção propõem oportunidades que deverão servir como fio condutor aos agentes interventivos. Assim, definiu-se os seguintes vetores gerais:

Vetores de orientação estratégica e vetores de ação

- 1 - Implementar soluções adaptadas à comunidade educativa que serve.
- 2 - Responder às necessidades e expectativas, criando oportunidades de sucesso.
- 3 - Assumir o papel de agente interventivo e de mudança na comunidade educativa.
- 4 – Inovar e assegurar o prosseguimento de estudos a todos os alunos.
- 5 - Reforçar a vocação inclusiva e não exclusiva dos processos educativos.
- 6 - Apostar na vertente formativa com vista ao sucesso educativo, assente na responsabilidade cívica, qualidade, excelência e rigor.

As áreas eleitas como referencial para a intervenção foram cinco, a saber:

- o Processo Ensino – Aprendizagem;
- a Disciplina/Indisciplina;
- a Organização e Gestão;
- a Formação Pessoal / Desenvolvimento profissional;
- a Imagem e Comunicação.

Para cada uma delas especificaram-se vários vectores.

PROCESSO ENSINO – APRENDIZAGEM	
Vetores de orientação estratégica:	
- Melhorar a qualidade do processo ensino/aprendizagem. - Promover o sucesso, valorizando o mérito e a excelência, reduzindo retenções e abandono escolar.	
Vetores de ação:	
1.	Reestruturar as várias modalidades de apoio.
2.	Promover a rentabilização dos recursos e o desenvolvimento de atividades conjuntas entre a biblioteca escolar e os docentes, tendo em vista contribuir para o sucesso educativo e a promoção da aprendizagem ao longo da vida.
3.	Promover a leitura e as literacias, em colaboração com a biblioteca escolar.
4.	Diversificar a utilização de materiais e estratégias em contexto de sala de aula.
5.	Fomentar o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, como instrumento capaz de gerar sucesso educativo.
6.	Promover o trabalho cooperativo alicerçado entre ciclos, conselhos de turma e departamentos.
7.	Uniformizar metodologias, critérios, modalidades, instrumentos de avaliação.
8.	Promover o desenvolvimento de competências transversais nos alunos.
9.	Manter e aumentar a diversidade de ofertas educativas, para além dos CEF, PCA, EREBAS, UAAM, UEEAA, criar cursos de formação profissional para alunos das EREBAS e situações de estágios/ Transição Vida Activa, para alunos com Currículo Específico Individual, de acordo com o Decreto Lei 3/02.
10.	Enriquecer projetos de vertente comunitária.
11.	Criar práticas de reflexão coletiva em torno dos resultados obtidos em vista à regulação das aprendizagens.
12.	Fomentar a deteção de dificuldades de aprendizagem e riscos de abandono escolar.
13.	Incentivar maior participação dos vários atores educativos no desenvolvimento curricular do Agrupamento.
14.	Distinguir o mérito e a excelência dos que se destacam pelo desempenho académico, desportivo, cidadania e de representatividade.
15.	Fomentar a existência de momentos de encontro com a comunidade educativa para apresentação de boas práticas
16.	Divulgar atividades nos meios de difusão e comunicação local e regional.
17.	Promover um maior envolvimento dos encarregados de educação no acompanhamento dos percursos escolares dos alunos.
18.	Dinamizar atividades capazes de conduzir a um exercício de cidadania responsável.
19.	Contribuir para o aumento dos níveis de educação e formação da comunidade.

DISCIPLINA/INDISCIPLINA	
Vetor de orientação estratégica:	
- Promover a disciplina.	
Vetores de ação:	
1.	Proceder à divulgação do Estatuto do Aluno e do Regulamento Interno junto de toda a comunidade escolar.
2.	Definir procedimentos de actuação face à disciplina/indisciplina nos Conselhos de Turma, para que se potencie a uniformização.
3.	Promover iniciativas formativas junto dos encarregados de educação, privilegiando os pais dos alunos mais problemáticos.
4.	Desenvolver projectos no sentido de uma educação para os valores.

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO	
Vetor de orientação estratégica:	
- Aperfeiçoar a planificação, a programação e a gestão de atividades.	
Vetores de ação:	
1.	Optimizar os recursos humanos e materiais tendo em vista o sucesso educativo.
2.	Providenciar monitorizações periódicas para avaliar a planificação, programação e gestão das atividades.
3.	Avaliar os planos de acção e o funcionamento interno.
4.	Definir procedimentos precisos e concisos sobre os processos organizativos e burocráticos, garantindo o acesso (conhecimento a todas os agentes educativos).
5.	Explicitar formas de articulação entre estruturas, incluindo as estruturas intermédias.
6.	Reforçar mecanismos de audição e participação da comunidade educativa.
7.	Rentabilizar os recursos financeiros do Agrupamento, ajustando-os às prioridades do PEA.
8.	Promover atitudes preventivas no âmbito da saúde, ambiente, consumo e segurança.
9.	Garantir a autoavaliação do Agrupamento numa perspectiva integrada, tendo como finalidade assegurar a eficácia: construindo, aplicando e avaliando instrumentos, promovendo a reflexão sobre os resultados do Agrupamento.
10.	Promover uma cultura organizacional da Escola.

FORMAÇÃO PESSOAL E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	
Vetor de orientação estratégica:	
- Desenvolver propostas de formação, diversificadas e de qualidade dirigidas aos docentes e não docentes do Agrupamento.	
Vetores de ação:	
1.	Identificar anualmente necessidades de formação.
2.	Desenvolver e fomentar parcerias com o Centro de Formação e Actividade Empresarial, ou outras entidades, formação contínua conducente à inovação.
3.	Potenciar a partilha de saberes entre pares, nas vertentes profissional, pessoal e relacional.

IMAGEM E COMUNICAÇÃO	
Vectores de orientação estratégica:	
- Melhorar os canais de comunicação inter órgãos do Agrupamento. - Promover a imagem institucional do Agrupamento.	
Vetores de ação:	
1.	Agendar encontros com a comunidade educativa para apresentação de boas práticas.
2.	Promover projectos e parcerias com entidades públicas e privadas.
3.	Divulgar actividades do Agrupamento recorrendo a diferentes canais de informação (impressos e ambientes digitais) e à comunicação social.
4.	Fomentar a visita à página da escola como elemento formativo e informativo do Agrupamento.
5.	Aperfeiçoar a comunicação docente inter órgãos com recurso à página da escola e à plataforma moodle.

V – METAS

Tendo como referência os resultados obtidos no ano letivo de 2009/10, a avaliação externa e a inquirição da comunidade, pretende-se no triénio de 2011/14:

- 1 - Atingir os 90% nos níveis de sucesso por cada ciclo.
- 2 - Melhorar em 4% os resultados em Língua Portuguesa e Matemática.
- 3 - Melhorar em 4% os resultados em provas nacionais (Provas de Aferição, Provas Finais de 6º e 9º anos)
- 4 - Diminuir a taxa de desistência escolar em 5%.
- 5 - Diminuir a taxa de repetência em 5%.
- 6 - Reduzir em 10% o número de ocorrência de natureza disciplinar.
- 7 - Melhorar a articulação da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos com as estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e com os docentes do Agrupamento.
- 8 - Aumentar o número de atividades com a participação dos pais e encarregados de educação.
- 9 – Realizar atividades abertas à comunidade.
- 10 - Concretizar, pelo menos uma vez por ano, uma acção de formação, por departamentos, centrada em conteúdos em contextos científicos /didáticos.
- 11 – Reestruturar, em uma única modalidade, todas as formas de apoio, encaminhamento e acompanhamento pedagógico.
- 12 - Construir respostas educativas, no âmbito da EREBAS, que possibilitem a conclusão da escolaridade obrigatória/sem prosseguimento de estudos.

VI – AVALIAÇÃO

O PEA deve ser encarado como um instrumento promotor de qualidade na ação educativa, por isso torna-se imprescindível a sua avaliação. Prevêem-se vários momentos de avaliação no fim de cada ano lectivo e no final da sua vigência. São indicadores de avaliação os balanços e os relatórios dos vários órgãos de organização e gestão, que identificam os pontos fortes e fracos e apontam reajustamentos de estratégias.

Na avaliação do PEA, o Conselho Geral (como estipula o enquadramento legal) assume a sua execução. No entanto, o acompanhamento e a monitorização do nível de execução do PEA, deve ser operacionalizado pelo Conselho Pedagógico e órgão de gestão, obtendo a colaboração do Conselho Geral.

As metodologias qualitativas e quantitativas serão a base da avaliação do PEA e devem ter como pontos de partida os seguintes documentos:

- documentação e material produzido pelos departamentos;
- relatórios dos projectos/atividades;
- relatório anual do Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar;
- grelhas de incidentes críticos – direção, administração e gestão;
- resultados dos mecanismos de autoavaliação.

O Conselho Geral, após a análise de todos os resultados, deve, nos prazos previstos, elaborar o seu parecer, em coerência com os vetores e as metas propostas no PEA.

VII – CONCLUSÃO

Este PEA pretende ser um fio condutor de práticas educativas com vista a um melhor desempenho de todos os agentes educativos e ao cumprimento da missão a que se compromete, isto é, ser uma escola centrada no sucesso educativo de cada aluno. É um documento em construção e, em qualquer momento, pode ser ajustado. Todos os agentes educativos ao comprometerem-se com o PEA irão contribuir para o desenvolvimento global e harmonioso de toda a comunidade educativa.

BIBLIOGRAFIA

- Carvalho, Adalberto (1993). *A Construção do Projecto de Escola*. Porto, Porto Editora.
- Coelho, Ana Cláudia e Ana Paula Rodrigues (2008). *Guia de Avaliação de Desempenho Docente*. Lisboa, Texto Editores.
- Fontoura, Madalena (2006). *Do Projecto Educativo de Escola aos Projectos Curriculares*. Porto, Porto Editora.
- Tadesco, J.C. (2000). *O Novo Pacto Educativo*. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.

ANEXO I

Recursos Físicos do Parque Escolar					
RECURSOS	EB 2/3	EB1/JI	EB1/JI	EB/JI	EB1
Auditório	1	0	0	0	0
Salas de aula normais	23	6	3	4	2
Salas de Jardim-de-Infância	0	2	1	2	0
Sala de OTL (sala de ocupação de tempos livres)	0	0	0	0	3
Salas de EVT	2	0	0	0	0
Salas de EV	2	0	0	0	0
Salas de ET	2	0	0	0	0
Salas de Educação Musical	2	0	0	0	0
Salas/Laboratórios (C.N. e C.F.Q.)	3	0	0	0	0
Gabinete de Direção/Coordenação	1	1	1	1	1
Polivalente	1	1	0	2	0
Ginásio	0	0	1	0	1
Sala de professores	1	0	0	1	0
Sala de Apoio individualizado	3	2	1	1	1
Sala de Clubes	1	0	0	0	1
Atelier de Matemática	1	0	0	0	0
Sala de Estudo	0	0	0	0	0
Sala de GEP	1	0	0	0	0
Biblioteca	1	1 (mini)	1 (mini)	1 (mini)	0
Salas de Informática	3	0	1	0	1
Gabinete de Primeiros Socorros	1	0	0	0	0
Sala de pessoal não docente	1	0	0	1	1
Arrecadação	9	4	3	3	2
Casas de Banho	14	12	6	9	2
Balneário	2	0	0	0	0
Cozinha	1	1	1	2	0
Refeitório	1	1	1	1	0
Espaço exterior com campo de jogos	2	0	1	0	0
Espaço exterior	1	1	1	1	1
Gabinete	3	0	1	1	1

Necessidades de formação do pessoal docente
Áreas prioritárias
TIC - ligação com o currículo/processo ensino - aprendizagem
Língua Gestual
Biblioteca
Excell
Novo programa de Matemática/Língua Portuguesa
Educação Sexual
Ensino experimental de Ciências
Segurança/Indisciplina/Bullying
Saúde
Didáctica
Software/jogos educativos

Necessidades de formação do pessoal não docente – assistentes operacionais
Áreas prioritárias
Relações interpessoais
Indisciplina/Bullying
Apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais

Necessidades de formação do pessoal não docente – assistentes técnicos
Áreas prioritárias
TIC
Língua Gestual