

**M**

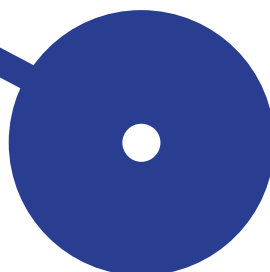
MESTRADO

ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

# Prevenção da Violência Escolar: sinergia do Programa Escola Segura da PSP com os órgãos de gestão escolar

João Flávio Moreira Cunha

07/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

João Flávio Moreira Cunha

**Prevenção da Violência Escolar: sinergia do Programa Escola Segura  
da PSP com os órgãos de gestão escolar**

Trabalho de Projeto

**Mestrado em Administração das Organizações Educativas**

Orientação: Prof. Doutor Fernando Luís Teixeira Diogo

Porto, julho de 2023

# DEDICATÓRIA

Ao meu SCJ

## AGRADECIMENTOS

No desmoronar das horas, no cansaço e na certeza de que cada dia é uma odisséia de esforço e de dedicação, sobressai a gratidão. Sou imensamente grato pelas oportunidades, pelas conquistas e pela certeza de que o melhor está ainda para vir.

Ensinaram-me desde pequenino a sonhar muito e hoje, adulto, continuo a sonhar ainda mais, a acreditar e a esforçar-me para que os desejos ganhem asas. Ensinaram-me talvez, a mais bela lição de amor: a dos abraços. Daqueles que são feitos de silêncios e que soam a vida.

Neste momento de agradecimentos, é hora de deixar o registo do meu reconhecimento a todos aqueles que me apoiaram na elaboração deste Projeto de Mestrado, bem como neste percurso, quantas vezes sinuoso de dois anos, que agora culmina na conclusão do curso de Mestrado em Administração das Organizações Educativas. Não poderia deixar agradecer a todos aqueles que, até mesmo de forma silenciosa, fizeram este percurso comigo, embora muitos distantes fisicamente, mas sempre na memória e incentivo. Incluo ainda todos os que, positivamente, me marcaram ao longo destes dois anos enquanto profissionais e pessoas. Se porventura de alguém esquecer, perdoem-me tal falha, evidentemente faço-o de forma involuntária.

Ficarei eternamente grato ao Exmo. Senhor Professor Doutor Fernando Diogo pois, desde o primeiro momento, mostrou-se entusiasmado com a temática deste trabalho que agora se apresenta. Pela preciosa orientação, disponibilidade e sapiência dos seus ensinamentos, pelo seu esforço e tempo despendido, pela admiração que fica. Se não fosse a sua preciosa orientação, persistência e paciência este trabalho não seria certamente hoje uma realidade. Fui claramente causador de algum tempo de indisponibilidade para com a sua família, pelo que, de forma honesta e sincera peço-lhes desculpa. Ao Senhor Professor Doutor Fernando Diogo:

Feliz quem transfigura a vida,  
com mais vontade de viver,  
tendo a virtude pura de ensinar,  
sem nunca parar de aprender.

Ao Exmo. Senhor Manuel Rodrigo Alves, Subcomissário da Polícia de Segurança Pública pela disponibilidade e preciosa ajuda, contribuindo com a sua experiência e pela compreensão de tantas atitudes diárias.

À Exma. Senhora Professora Doutora Ana Paula Ferreira e à Exma. Senhora Doutora Inês Antunes, pela disponibilidade e partilha de conhecimentos na área da análise estatística, que muito enriqueceu a parte empírica deste trabalho. O meu muito obrigado a ambas pelas diretrizes e conhecimentos emanados.

A todos os intervenientes no estudo, que não vou nomear por motivos de anonimato, pela forma amável e prestável com que se prontificaram a participar no mesmo, dando o seu precioso contributo.

Aos professores e aos colegas de turma que conheci ao longo do mestrado, em especial à Lília Afonso e ao Fábio Gonçalves, pela partilha de conhecimentos, incentivo e companheirismo.

À equipa de trabalho que dirijo, pelo precioso contributo, compreensão, paciência pelo meu mau humor nos dias de maior pressão e, acima de tudo, pela camaradagem e apoio.

Aos meus familiares, amigos e conhecidos que, cujas palavras de incentivo foram antálgicos nos momentos de fraqueza.

*"A vaidade é muito linda  
P'ra quem a puder manter;  
Quem julga que é mais, é menos,  
Toda a vida ouvi dizer."  
(Cancioneiro da Serra d'Arga, p. 1555)*

Quem não se resigna à humildade,  
agradecendo de mão estendida,  
Àqueles que na verdade  
nos seguram durante a vida.  
Cairão do pedestal,  
como queda vertiginosa,  
olhando para trás e sentindo  
que a vida foi desastrosa.

## RESUMO ANALÍTICO

O fenómeno da violência escolar está ligado por fatores culturais, históricos e geográficos, que afetam toda a comunidade escolar. Desta forma, para compreender este fenómeno, optou-se por estudar e investigar, ao nível do ensino secundário, em dois agrupamentos escolares e duas escolas não agrupadas, da área metropolitana de Lisboa. Os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário online junto de 1113 alunos do ensino secundário (11º e/ou 12º ano de escolaridade) dos quatro estabelecimentos de ensino e ainda realizadas entrevistas a quatro diretores dos mesmos espaços escolares, sendo estes órgãos de gestão escolar. Depois de analisados os dados dos questionários através do software SPSS e os dados das entrevistas através de análise de conteúdo, verificou-se que as situações de violência que mais vivenciam são a humilhação, a exclusão do grupo e a agressão, sendo que estas ocorrem sobretudo nas redes sociais e no recinto escolar. Os colegas foram quem mais assistiram a estas situações, predominando a indiferença (“assistiram passivamente”). Tanto os diretores, quanto a maioria dos alunos estão cientes do Estatuto do Aluno, sendo que estes últimos participaram em atividades promovidas por outras entidades para fomentar o civismo e o bem-estar. Todos os participantes conhecem o Programa Escola Segura da PSP e sentem-se mais seguros com a presença dos Agentes da Escola Segura no espaço escolar ou junto deste. Concluem que é importante aumentar as ações de sensibilização como estratégia para a prevenção da violência escolar.

**Palavras-chave:** violência escolar; Escola Segura; PSP; órgãos de gestão escolar.

## ABSTRACT

The phenomenon of school violence is linked by cultural, historical and geographical factors, which affect the entire school community. Thus, to study and understand the phenomenon, it was decided to investigate, at the level of secondary education, in two school groups and two non-grouped schools, in the metropolitan area of Lisbon. Data were collected through an online questionnaire survey answered by 1113 secondary school students (11th and/or 12th grade), of the four educational establishments, and interviews were conducted with four directors of the same spaces, which are school management bodies. After analyzing the data from the questionnaires through the SPSS software and the data from the interviews through content analysis, it was observed that the most experienced violence situations are humiliation, exclusion from the group and aggression, and these occur mainly in social networks and inside the school. Colleagues were the ones who most witnessed these situations, and indifference was predominant ("passively witnessed"). Both directors and most students are aware of the Student Statute, and directors have participated in activities promoted by other entities to instigate civic spirit and well-being. All participants are familiar with the PSP Safe School Program and feel safer with the presence of Safe School Agents in or near schools. It is concluded that it is important to increase awareness actions as a strategy to prevent school violence.

**Keywords:** School violence; Safe School; PSP; school management bodies.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização sociodemográfica dos inquiridos no IQ (n=1113) .....	37
Tabela 2 - Atos de violência mais referenciados .....	38
Tabela 3 - Número de vezes que vivenciou atos de violência .....	38
Tabela 4 - Locais mais assinalados onde ocorreram situações de violência vivenciadas pelos alunos .....	39
Tabela 5 - Indicação de presenciamento dos atos de violência .....	40
Tabela 6 - Reações mais referenciadas dos assistentes de situações de violência .....	41
Tabela 7 - Perceção do meio no qual acontecem os atos de violência .....	43
Tabela 8 - Uso dos telemóveis como potenciadores de novos atos de violência .....	44
Tabela 9 - Perceção do sentimento de segurança na escola .....	46
Tabela 10 - Sentimento de segurança na escola devido à presença dos Agentes da ES .....	47
Tabela 11 - Grau de confiança ou empatia com os Agentes da ES .....	48
Tabela 12 - Temáticas mais referenciadas .....	50
Tabela 13 - Ações mais referidas pelos alunos sobre ações preventivas .....	51
Tabela 14 - Relação das respostas entre o nível socioeconómico do agregado e a perceção sobre a escola como lugar seguro .....	53
Tabela 15 - Relação entre o Género dos inquiridos e o conhecimento do estatuto do aluno .....	54
Tabela 16 - Relação entre o nível socioeconómico do agregado familiar do aluno e conhecimento do estatuto do aluno .....	54
Tabela 17 - Relação entre o Género dos inquiridos e consideração se o uso de telemóveis veio potenciar novos atos de violência entre pares .....	55
Tabela 18 - Relação entre o Género dos inquiridos e o sentimento de que a escola é um lugar seguro .....	56
Tabela 19 - Relação entre o nível de escolaridade dos encarregados de educação e sentimento de que a escola é um lugar seguro .....	56
Tabela 20 - Relação entre o nível de escolaridade dos encarregados de educação e o estatuto do aluno ter sido discutido ou explicado .....	57
Tabela 21 - Relação entre o Género dos inquiridos e a participação em atividades desenvolvidas por entidades externas .....	57

Tabela 22 - Relação entre o Género do aluno e o sentimento de segurança pela presença regular dos Agentes da ES.....	58
Tabela 23 - Relação entre o Género do aluno e a confiança ou empatia sentida com os Agentes da ES.....	58
Tabela 24 - Relação entre ter participado ou elaborado trabalhos sobre a prevenção da violência entre pares e ter participado em ação de sensibilização dinamizada pelos Agentes da ES .....	59
Tabela 25 - Relação entre ter participado em alguma atividade desenvolvida por entidades externas à escola que fomentassem o civismo e bem-estar e ter participado em ação de sensibilização dinamizada pelos Agentes da ES.....	60
Tabela 26 - Relação entre ações mais relevantes na prevenção da violência em ambiente escolar e a presença regular dos Agentes da ES na escola.....	60
Tabela 27 - Caracterização socioprofissional dos entrevistados .....	61
Tabela 28 - Categorização dos resultados obtidos IE .....	62

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Situações de violência em que esteve envolvido ou assistiu.....	37
Figura 2. Local das ações de violência vivenciadas pelos alunos. ....	39
Figura 3. Indicação de quem presenciou os atos de violência. ....	40
Figura 4. Reação das pessoas que presenciaram os atos de violência.....	41
Figura 5. Percepção da reação da família perante situação de violência do seu educando. ....	42
Figura 6. Conhecimento do Estatuto do Aluno.....	44
Figura 7. Prática de explicação e discussão do Estatuto do Aluno na escola.....	45
Figura 8. Participação em atividades promovidas por entidades externas.....	45
Figura 9. Participação em trabalhos sobre a prevenção da violência entre pares.....	46
Figura 10. Conhecimento do Programa Escola Segura.....	47
Figura 11. Participação em ações de sensibilização dinamizadas pela ES.....	48
Figura 12. Avaliação da pertinência dos temas abordados.....	48
Figura 13. Avaliação da adequação aos tempos atuais das atividades e ações desenvolvidas pelo PES. ....	49
Figura 14. Temáticas mais relevantes a serem abordadas na escola. ....	49
Figura 15. Propostas de ação mais relevantes para a prevenção da violência escolar.....	51
Figura 16. Planificação do plano de ação. ....	83
Figura 17. Planificação das ações de sensibilização junto das direções das escolas.....	85
Figura 18. Planificação das ações de sensibilização junto dos alunos.....	86
Figura 19. Planificação das ações de sensibilização junto dos Encarregados de Educação.....	87

## **LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS**

Art.º – Artigo

Cfr. – Conforme

DNPSP – Direção Nacional da Polícia de Segurança Pública

EE – Estabelecimentos de Ensino

EPES – Equipas do Programa Escola Segura

FS – Força de Segurança

IE – Inquérito por Entrevista

IQ – Inquérito por Questionário

LPCJP – Lei de Promoção Crianças e Jovens em Perigo

LTE – Lei Tutelar Educativa

MAI – Ministério da Administração Interna

ME – Ministério da Educação

PES – Programa Escola Segura

PSP – Polícia de Segurança Pública

RIEA – Regulamento Interno e Estatuto do Aluno

“A escola, por exemplo, não cria violência sozinha, apenas reproduz a violência dentro dela. Mas também pode ser um meio de diminuí-la se atuar com conteúdos que ofereçam sentidos à vida dos alunos.”

(Cortella, 2014)

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1. O PROBLEMA E OS OBJETIVOS .....	5
1.1. O PROBLEMA E A QUESTÃO DE PARTIDA .....	5
1.2. OS OBJETIVOS.....	7
1.2.1. OBJETIVOS GERAIS.....	7
1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	7
CAPÍTULO 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO/LEGAL .....	8
2.1. FENÓMENO DA VIOLÊNCIA JUVENIL: CONCEITO E PERSPETIVAS EM AMBIENTE ESCOLAR .....	8
2.2. A ESCOLA COMO PROMOTORA DE PROTEÇÃO E GESTÃO DO RISCO DE VIOLÊNCIA...13	
2.3. AS PARCERIAS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR COMO ENRIQUECIMENTO DO PLANO DE AÇÃO.....	19
2.4. RESPONSABILIDADE E CORRESPONSABILIDADE EDUCATIVA: PAPEL DA POLÍCIA DE SEGURANÇA PÚBLICA .....	22
CAPÍTULO 3. ESTUDO EMPÍRICO.....	27
3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS .....	27
3.1.1. A METODOLOGIA.....	27
3.1.2. O MÉTODO .....	29
3.2. OS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	30
3.2.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	30
3.2.2. INQUÉRITO POR ENTREVISTA.....	30
3.3. O PÚBLICO-ALVO E AMOSTRA.....	32
3.4. OS PROCEDIMENTOS .....	32
3.5. AS TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS .....	35
CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	36
4.1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	36
4.2. ANÁLISE DA RELAÇÃO DE DEPENDÊNCIA ENTRE AS VARIÁVEIS EM ESTUDO NO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO .....	53

4.3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA.....	61
4.4. TRIANGULAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS .....	79
CAPÍTULO 5. PLANO DE AÇÃO.....	82
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89
LEGISLAÇÃO .....	103
APÊNDICES.....	105
ANEXOS .....	134

## INTRODUÇÃO

Por se tratar de um flagelo no mundo contemporâneo, a violência tem vindo a assumir cada vez mais importância no debate público. Não podendo ser desligado da impiedosa desigualdade social, cultural, familiar e económica o fenómeno da violência exprime-se em muitas variáveis, no que respeita aos agentes envolvidos e às suas consequências.

Consequência deste contexto é, sem sombra de dúvidas, o envolvimento das camadas mais jovens, uma vez que se encontram expostas a todo e qualquer tipo de violência e, em qualquer lugar, seja em ambiente familiar ou social, mediante o meio que frequentam e, em especial, na escola, espaço onde permanecem grande parte da sua infância e juventude. Por isso, não surpreende que também a violência escolar se tenha tornado num problema social que surge sob novas formas (Sebastião, Alves, & Campos, 2010), sendo urgente criar respostas e intervenções prementes e eficazes.

Ganhando uma maior visibilidade pública em consequência da divulgação de ocorrências de situações de violência nas escolas pelos meios de comunicação social, a violência em meio escolar não tem uma definição única como alertam Debarbieux e Blaya (2022, p. 65): "(...) não deveríamos estar pesquisando a violência como um todo indivisível; deveríamos, pelo contrário, estarmos multiplicando os pontos de vista (os indicadores), o que nos traz de volta a um conceito que é inoperante devido a sua generalidade", sendo que "a violência não é tanto um conceito quanto um conjunto de situações interligadas, mas assumindo formas que não podem ser comparadas entre si."

Fatores individuais, familiares, escolares e sociais são considerados os mais fortes impulsionadores da violência em meio escolar (Vieira, 2013), pelo que esta indispensável análise da violência em contexto escolar exige a construção de uma "problemática capaz de dar conta da multidimensionalidade do fenómeno, questionando as conceções que a veem como o resultado simples de crianças mal socializadas ou portadoras de distúrbios comportamentais" (Sebastião J., 2013, p. 27).

Daí a necessidade de estudar e delimitar as circunstâncias, as motivações e os fatores envolvidos na produção da violência em meio escolar, até porque vários estudos têm demonstrado que a violência no contexto escolar constitui um problema de elevada prevalência, com consequências para os jovens a nível da aprendizagem, potenciando o abandono escolar e contribuindo também para perturbações nas relações interpessoais e diminuição da sensação de segurança e proteção nas escolas (Carvalhosa, Moleiro, & Sales, 2009).

Ao nível da Escola, importa sinalizar e reconhecer o problema, defini-lo como prioridade ao nível do projeto educativo, estudar as formas que o fenómeno assume nesse contexto específico e criar estratégias de intervenção. É importante identificar e focar o local de ocorrências das situações de violência, quem são os intervenientes (autores, as vítimas e/ou testemunhas do episódio de violência), a tipologia das ações de violência e se os episódios violentos possuem alguma especificidade, como o bullying e o cyberbullying (Stelko-Pereira & Williams, 2010). É, também, necessário estudar os vários indicadores socioeconómicos e sociais dos alunos e famílias, almejando o relacionamento com as ocorrências e tipologia de crimes praticados em contexto escolar.

A segurança da comunidade escolar resulta de um trabalho articulado entre os mais diversos intervenientes. Porém, é da responsabilidade da Polícia de Segurança Pública, dentro da sua área de competência territorial, promover em articulação com as instituições de responsabilidade educativa, comportamentos de segurança escolar e garantir as condições de segurança dessa comunidade. Daí a necessidade de investigar o trabalho desenvolvido pelas escolas no combate deste flagelo e os contributos do Programa Escola Segura na prevenção da violência escolar e, com base nos resultados da investigação, perspetivar o futuro, procurando responder à questão: como poderá o Programa Escola Segura da Polícia de Segurança Pública, em articulação com os órgãos de gestão das escolas, potenciar a prevenção da violência escolar?

O estudo é desenvolvido em escolas situadas na mesma área geográfica, mas frequentadas por alunos de características dispare e contextos socioeconómicos vulneráveis ou por antinomia oriunda de estratos sociais de relevo e poder económico elevado.

Urge então compreender e caracterizar as conceções de violência escolar, para que as instituições possam intervir precocemente e prevenir atos que arrisquem deixar marcas irreparáveis na vida

futura dos jovens. Desta forma, ao querer estudar e compreender o fenómeno, será necessário articular com as especificidades sociais, históricas e culturais em que os estabelecimentos de ensino presentes no estudo estão inseridos, bem como toda a dinâmica estabelecida com entidades parceiras e protocoladas, como é o caso do Programa Escola Segura da Polícia de Segurança Pública.

Procurando resposta para a questão formulada (como poderá o Programa Escola Segura da Polícia de Segurança Pública, em articulação com os órgãos de gestão das escolas, potenciar a prevenção da violência escolar?) e para melhor entendermos o fenómeno, bem como o trabalho desenvolvido pelas instituições com responsabilidades educativas e sociais, estruturou-se o presente projeto em cinco capítulos.

O primeiro capítulo dedica-se à apresentação da problemática em estudo. Destarte, é reconhecido o problema e definidos os objetivos do projeto em estudo, tendo em conta a sua relevância e pertinência.

No segundo capítulo, é apresentada uma resenha da análise e enquadramento do quadro teórico/legal existente, procurando compreender o fenómeno da violência juvenil e o papel da escola como promotora de proteção e gestão do risco de violência em contexto escolar. Outras instituições foram alvo de análise como entidades parceiras da organização escolar, cujos contributos enriquecem o plano de ação nas escolas. Perante ainda este enquadramento legal, procuramos perceber como é implementada a ação da Polícia de Segurança Pública enquanto Força de Segurança e parceiro estratégico com responsabilidades e corresponsabilidades educativas, através do seu Programa Escola Segura.

No terceiro capítulo, suportados pela recolha científica efetuada, foi delineado o estudo empírico, apresentando-se as opções metodológicas feitas e a respetiva fundamentação. A presente investigação enquadra uma metodologia mista, realizada ao nível do ensino secundário, em dois agrupamentos escolares e duas escolas não agrupadas, da área metropolitana de Lisboa, de modo a ser possível obter contributos credíveis e enriquecedores, em razão do vasto leque de fenómenos sociais, educativos e culturais que incorpora aquela área geográfica e, inerentemente, os seus estabelecimentos de ensino, sendo os dados recolhidos através de inquérito por

entrevista aos diretores dos referidos estabelecimentos de ensino, e inquérito por questionário aos alunos do 11.º e 12.º ano de escolaridade das mesmas instituições.

Com a recolha de informação junto dos participantes inquiridos e entrevistados pretendeu-se colher as perceções sobre o fenómeno em estudo e as formas preventivas que melhor possam obter resultados frutíferos em torno da prevenção da violência escolar. Acrescenta-se ainda nesta parte, a caracterização do público-alvo e da amostra, onde são definidos os procedimentos e as técnicas de tratamento dos dados a aplicar.

No quarto capítulo, apresentam-se e analisam-se os dados obtidos, quer através do inquérito por questionário quer através do inquérito por entrevista. Após esta apresentação, procura-se triangular estes mesmos dados para uma melhor compreensão e resposta aos objetivos propostos em estudo.

Por último, o quinto capítulo, apresenta o plano de ação e as considerações finais. A partir das conclusões obtidas através da triangulação dos dados recolhidos, foi delineado um plano de ação para as escolas em estudo. Este, surge como uma proposta de melhoria da intervenção já existente entre as Forças de Segurança, mais concretamente o Programa Escola Segura, e os órgãos de gestão escolar.

# CAPÍTULO 1. O PROBLEMA E OS OBJETIVOS

*"A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê."*

Arthur Schopenhauer

## 1.1. O PROBLEMA E A QUESTÃO DE PARTIDA

A violência escolar tornou-se um problema social que surge sob novas formas (Sebastião, Alves, & Campos, 2010), pelo que urge criar respostas e intervenções prementes e eficazes. A divulgação das ocorrências de violência nas escolas, através dos meios de comunicação social, levou a que este problema adquirisse uma maior visibilidade pública, transformando-se numa questão relevante e recorrente no debate político e educativo das instituições e sociedade em geral.

A segurança da comunidade escolar resulta de um trabalho articulado entre os mais diversos intervenientes. Porém, é da responsabilidade da Polícia de Segurança Pública (que passaremos a designar por PSP), dentro da sua área de competência territorial, promover em articulação com as instituições de responsabilidade educativa, comportamentos de segurança escolar e garantir as condições de segurança dessa comunidade.

Na esteira de uma sociedade cada vez mais ligada ao fenómeno da criminalidade e violência juvenil, urge a necessidade de investigar o trabalho desenvolvido pelas escolas no combate deste flagelo e os contributos do PES na prevenção da violência escolar. Neste âmbito, partimos para um exame cuidado e necessário face ao quotidiano desenvolvimento dos fenómenos sociais e escolares, em cuja violência e delinquência juvenil se tem vindo a afirmar, com especial relevância como um fenómeno problemático entre os vários atores da comunidade educativa. Revela-se de extrema importância uma abordagem consciente e ao mesmo tempo exploratória, pelo parco corpo de conhecimentos existente nesta matéria, uma vez que as dinâmicas de atos de violência em ambiente escolar, aparentam estar em constante mutação e, além disso, a inclusão do papel das forças e serviços de segurança como vetor matriz deste estudo, reitera a inovação da investigação.

Esta investigação pauta por reunir esforços no sentido de compreender de que forma a violência em ambiente escolar tem vindo a evoluir nos últimos anos, e que ilações podemos depreender

acerca dos efeitos consequentes na vida dos jovens, no ambiente familiar de cada um e no funcionamento das instituições escolares. Destarte, partir-se-á para a análise, escrutínio e reflexão do trabalho desenvolvido através deste Programa da PSP, enquanto iniciativa conjunta das áreas governativas da Administração Interna e da Educação, e como poderá esta parceria aumentar seus contributos na prevenção deste fenómeno, no sentido de diminuir/ erradicar a violência nas escolas.

Partindo da vivência do autor enquanto coordenador do Programa Escola Segura da 4.ª divisão do Comando Metropolitano de Lisboa da Polícia de Segurança Pública, o qual presenciado *in loco* atos de violência em contexto escolar diariamente, o que tem provocado, pessoalmente, a necessidade de compreender se o trabalho desenvolvido por este Programa, enquanto iniciativa conjunta das áreas governativas da Administração Interna e da Educação e em estreita parceria com os estabelecimentos de ensino, atua de forma eficiente. Por outro lado, como é vista a polícia aos olhos dos alunos com quem interagem os elementos daquela força de segurança nas mais variadas intervenções, quer a nível preventivo, quer nos contributos que resistem na construção cívica do aluno, almejando-se ter respostas que possam luzir novos caminhos de intervenção e acurar estratégias já praticadas, por forma a melhorar os serviços prestados e atingir o objetivo da erradicação dos atos de violência em contexto escolar, provocando a consciencialização dos autores intervenientes nos processos de tomada de decisão e liderança de ambas as instituições.

A partir do enquadramento apresentado, tomaremos como questão de partida: como poderá o Programa Escola Segura da Polícia de Segurança Pública, em articulação com os órgãos de gestão das escolas, potenciar a prevenção da violência escolar?

## **1.2. OS OBJETIVOS**

### **1.2.1. OBJETIVOS GERAIS**

Neste projeto pretende-se:

- Identificar e compreender as causas da violência juvenil em ambiente escolar;
- Analisar o conjunto de medidas de prevenção da violência escolar levadas a cabo nas escolas;
- Potenciar a intervenção do Programa Escola Segura com novas formas de ação na prevenção da violência escolar.

### **1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Para responder à questão de investigação definimos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os fatores que contribuem para a violência em meio escolar;
- Diagnosticar situações de violência vivenciadas nas escolas e em que ambiente ocorrem;
- Perceber como é pensada a atividade cívica na escola e identificar a existência de parcerias com entidades externas, em prol da segurança escolar e criação de bem-estar;
- Perceber como é percecionada, pelos alunos e diretores escolares, a existência dos Agentes do Programa Escola Segura da Polícia de Segurança Pública, a sua empatia e relevância;
- Compreender como são percecionadas as atividades preventivas em torno da violência, através da parceria com a Polícia de Segurança Pública no âmbito do Programa Escola Segura, e se as mesmas acompanham os fenómenos da sociedade atual e se correspondem às expectativas dos alunos e dos órgãos de gestão escolar;
- Potenciar novas formas de intervenção para a diminuição/erradicação de episódios associados à violência entre pares.

## CAPÍTULO 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO/LEGAL

*"A solução para a violência nunca será abrir novas prisões,  
fechar velhas escolas, se o problema é educação."*

Wanderson Miguel

### 2.1. FENÓMENO DA VIOLÊNCIA JUVENIL: CONCEITO E PERSPETIVAS EM AMBIENTE ESCOLAR

A violência tem inúmeras interpretações e conceitos. Nesta senda e citando Amado (2005, p. 300):

*"se nos déssemos a uma análise de variadas definições encontraríamos, como denominador comum, que a violência se traduz no facto de alguém, de forma esporádica ou persistente, entrar no espaço íntimo de outrem, a fim de pela força nele exercer controlo e domínio".*

Para Carlos Poiães (2012), o propósito da violência é o de subjugar ou anular o "Outro", subentendendo diferenças inegociáveis entre "Ele" e o "Eu", ou nos casos em que existe o querer do "Outro" em se afirmar perante o "Nós".

Levando estes conceitos da violência, e em termos de fenómeno social em contexto nacional, o conceito de violência juvenil envolve comportamentos criminais e/ou antissociais e uma criança ou jovem que tenham até 21 anos<sup>1</sup>. Neste quadro, devemos igualmente abarcar que o jovem que pratica atos de violência ou de delinquência é "intelectualmente ativo" e "racional", portanto "(...) capaz de tomar decisões onde pondera variáveis em presença, vantagens e inconvenientes, planeando e decidindo acerca do modo e do timing de execução de uma passagem ao acto" (Pais & Oliveira, 2010, p. 1).

Debarbieux e Blaya (2022, p. 65) argumentam que uma única definição de violência escolar seria um erro no campo científico, afirmando: "(...) não deveríamos estar pesquisando a violência como um todo indivisível; deveríamos, pelo contrário, estarmos multiplicando os pontos de vista (os indicadores), o que nos traz de volta a um conceito que é inoperante devido a sua generalidade",

---

<sup>1</sup> Cfr. alínea a), do art.º 5.º, da Lei n.º 147/99, de 01 de setembro - Lei de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, que refere que para efeitos da presente lei Criança ou jovem — a pessoa com menos de 18 anos ou a pessoa com menos de 21 anos que solicite a continuação da intervenção iniciada antes de atingir os 18 anos.

sendo que “a violência não é tanto um conceito quanto um conjunto de situações interligadas, mas assumindo formas que não podem ser comparadas entre si.”

A nota destes autores sobre a impossibilidade da existência de uma definição única é coerente, porém, falam-nos da necessidade de se encontrar o que é autêntico no conceito, quais os limites do mesmo e qual a definição que pode basear-se na prática, ou seja, um conceito eficaz.

Se falarmos da violência contra crianças e adolescentes e a interligarmos aos ambientes onde ele ocorre, a escola e o seu ambiente surgem como um espaço pouco investigado em relação ao comportamento agressivo entre os estudantes. A escola apresenta-se como um dos mais importantes agentes socializadores para os jovens, mas pode vir a tornar-se num local indesejado e temido pelos mesmos, levando a que estes tenham um sentimento de insegurança quando se encontram dentro desta. Perante estas circunstâncias, a probabilidade de insucesso escolar, comprometimentos físicos e emocionais aumentam substancialmente (Mendes, 2010).

De acordo com Joana Grácio (2011, p. 46):

*“relativamente ao “crime de violência escolar”, o bem jurídico a proteger é o ambiente escolar, tomando a escola como centro de ensino e aprendizagem que depende, para o exercício cabal da sua função social, de garantias efectivas dos direitos à liberdade e segurança dos diversos membros da comunidade escolar.”*

Vários estudos têm demonstrado que a violência no contexto escolar constitui um problema de elevada prevalência, com consequências para os jovens a nível da aprendizagem, potenciando o abandono escolar e contribuindo também para perturbações nas relações interpessoais e diminuição da sensação de segurança e proteção nas escolas (Carvalhosa, Moleiro, & Sales, 2009).

Algumas formas de agressão como o “meter medo”, “ameaçar”, “espalhar rumores” e “revelar segredos” são um problema de difícil resolução. Qualquer um deste tipo de ações pode estar desacompanhado ao nível da supervisão dos pais e da escola. Contudo, mesmo que o número seja reduzido na afetação de crianças, uma forma de agressão pode deixar marcas estendidas no tempo caso a criança não seja apoiada (Pereira B. , 2006).

De acordo com Moffitt (1993), as pessoas podem encetar o caminho no mundo da delinquência e criminalidade nas mais diversas idades. Contudo, é na infância e na adolescência que acontece com maior frequência.

Enquanto fenómeno criminal, as bases conceptuais e legais dos Relatórios da Justiça Nacional, nomeadamente como surge identificado no Relatório Anual de Segurança Interna (2022), descreve o conceito de “Delinquência Juvenil” em comportamentos qualificados como crime tendo por base a Lei Tutelar Educativa (LTE)<sup>2</sup>, cometidos por crianças e jovens entre os 12 e os 16 anos. Em concreto, refere que apenas nos encontramos perante jovens delinquentes nos casos em que já tiveram contactos formais com o sistema de justiça, nos termos da supradita Lei.

As pessoas, no seu percurso de vida, como seres sociais atravessam por diversas fases. A infância e a adolescência são as mais importantes para o desenvolvimento do processo de socialização. Durante a infância, as figuras de referência são os pais ou familiares diretos e, na adolescência, o grupo de pares e todo o ambiente escolar que as rodeiam, pois é aqui que passam grande parte do seu tempo (Born, 2005).

Vieira (2013) realça os fatores individuais, familiares, escolares e sociais, como fortes impulsionadores da violência na escola. Assume como ponto de partida as características biológicas e psicológicas; em seguida os problemas e conflitos familiares, o autoritarismo, negligência parental e ainda o mau ambiente familiar; em terceiro apresenta os fatores relacionados com a má relação entre professor e aluno, a rejeição à escola e vitimização dos colegas; por fim, é apontada a violência nos meios de comunicação, falta de recursos e a permissividade social face à agressividade. Martin et al. (2018) identificaram também várias preocupações relativamente à exposição dos alunos nas redes sociais, preocupações estas que devem ser consideradas como fatores de risco face à precoce exposição das crianças e jovens ao mundo *online*. Os alunos preocupam-se com vários comportamentos negativos que podem levar a situações de violência, tendo por base o mau uso das redes sociais, como é o caso do cyberbullying, da visualização de imagens e vídeos não apropriados e perseguições. Ainda num estudo realizado por Drakatos et al. (2023) ficou patente que uma utilização exacerbada das

---

<sup>2</sup> Lei Tutelar Educativa (LTE). Lei n.º 166/99, de 14 de setembro. DR, I Série I-A, n.º 215, de 14 de setembro de 1999. Alterada pela Lei n.º 4/2015, de 15 de janeiro. DR, I Série, n.º 10, de 15 de janeiro de 2015. Declaração de Retificação à Lei n.º 4/2015, de 15 de janeiro, Retificação n.º 9/2015, de 03 de março. DR, I Série, n.º 43, de 03 de março de 2015

redes sociais por parte dos jovens e a sua transposição para o contexto escolar, apresenta efeitos nocivos na saúde dos adolescentes.

Ainda sobre o tema, várias obras de referência indicam que existem determinadas características que podem servir como fatores de risco ou de proteção quando associados ao comportamento delinvente (Hays, 2022; Gomes, 2020). Os fatores mais reconhecidos e referenciados reportam-se a fatores ambientais, conexo à zona de residência, ao nível de apoio social, ao nível socioeconómico (Chang, 2016; Outland, 2022; Vogel & Ham, 2018), ao nível da desordem social e física (Vogel & South, 2016), e fatores familiares, reportando aos níveis de suporte e supervisão ou monitorização parental (Ali & Masood, 2018; Huang, Chen, Zhu, & Zhang, 2022). Referenciam-se ainda características individuais, com maior predominância para a idade e género que, quando associados aos fatores mencionados, podem adotar um papel de risco ou de proteção (Gold & Nepomnyaschy, 2018), escalando, em muitos casos, à colocação da criança ou jovem em perigo, assumindo comportamentos ou “entrega a atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação”<sup>3</sup>.

Olhando para estes fatores, podemos assumir que qualquer um dos alunos pode ser atingido direta ou indiretamente com alguma prática ou vivência de um ato de violência na escola, quer como vítima, agressor ou até mesmo como espetador passivo.

Estando a sociedade mais atenta a este fenómeno, mais preocupante quando vivenciada no seio escolar, tornou-se objeto de estudo e de grandes reflexões de profissionais dedicados à análise dos fenómenos sociológicos. Questões de saúde mental tais como a depressão, ansiedade e trauma podem contribuir para a agressão e para o comportamento violento (Turanovic & Siennick, 2022). O isolamento provocado pela pandemia que o mundo atravessou, a perturbação das rotinas e as dificuldades económicas contribuíram para o aumento do stress, ansiedade e depressão entre os estudantes (Omari & McGee, 2020), trazendo desafios de saúde mental aos estudantes e aumentando o risco de violência escolar.

---

<sup>3</sup> Cfr. alínea g) do artigo 3.º da Lei n.º 147/99, de 01 de setembro – Lei de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens em Perigo.

Têm sido alvo de estudo de várias áreas disciplinares, abordagens e paradigmas em torno da problemática da violência na escola, sendo que numa análise mais direcionada e numa perspectiva sociológica, as atenções das investigações têm-se centrado mais nas causas da violência em meio escolar e nos contextos em que se manifesta (Amaral, 2007).

É possível considerar que, segundo Souza (2008, p. 123) “ela é inerente à ação pedagógica e não acontece somente dentro da instituição escolar, funcionando como mecanismo de reprodução das condições de dominação e subordinação de determinadas camadas, grupos ou classes.”

Ideias interpretativas de que as difíceis condições sociais, percebidas pela comunidade, sobre determinadas escolas, atribuem de imediato uma conotação negativa/ problemática a essas escolas, criando uma ideia de que ali existe uma “espécie de handicap sócio-violento” (Debarbieux, Dupuch, & Montoya, 1997, p. 17).

Para que se analise sociologicamente a violência na escola, é necessária a construção de uma “problemática capaz de dar conta da multidimensionalidade do fenómeno, questionando as concepções que a veem como o resultado simples de crianças mal socializadas ou portadoras de distúrbios comportamentais” (Sebastião J., 2013, p. 27).

Citando ainda Sebastião (2013, p. 34):

*“As situações de violência na escola expressam características particulares resultantes da transformação progressiva dos processos de socialização infantil nas sociedades contemporâneas, e das tentativas de redefinição da missão e métodos de organização do trabalho na escola, agora num contexto de globalização.”*

A participação das pessoas na sociedade está relacionada diretamente com a troca de informações e partilha de espaços, onde chegam já com conhecimentos e comportamentos adquiridos, os quais foram interiorizados, de acordo com suas vivências e quotidianos. Pelo exposto, é possível, no meio escolar, encontrar estudantes que banalizam a vida e a ordem, praticando atos de violência e vandalismo. Sendo com base nestes pressupostos que se devem analisar os quadros de violência e ratificar como sendo um fenómeno a erradicar, especialmente, no espaço escolar (Souza, 2008).

## 2.2. A ESCOLA COMO PROMOTORA DE PROTEÇÃO E GESTÃO DO RISCO DE VIOLÊNCIA

Ao analisarmos os diversos tipos de ocorrências de violência nas escolas portuguesas, verificamos que, segundo Sebastião (2009, p. 49), são as ações contra as pessoas e contra bens pessoais que mais percebemos, situações estas “que genericamente designamos por violência na escola, sendo possível constatar que a Agressão é o tipo de ocorrência mais frequente, seguindo-se o Furto, a Injúria /Insulto e a Ameaça”, elevando-se a uma perspetiva mais psicológica, como defende Pereira (2002) onde o foco é “mais no aluno “vítima” e neste caso os investigadores privilegiam o conceito de “*bullying*”.

Em 2022, a Polícia de Segurança Pública (que passaremos a designar por PSP) “revelou que os crimes de agressão, injúria e ameaça voltaram a aumentar nas escolas e nos percursos entre a escola e casa, no último ano letivo 2021/2022” (Patacho, 2022), dando continuidade ao já identificado pela UNICEF em 2017, colocando Portugal como o 15.º país com mais casos *bullying* na Europa, segundo o relatório “Um Rosto Familiar: A violência nas vidas de crianças e adolescentes”, que analisou a situação da infância no mundo face a este problema, através de dados recolhidos em 2015.

Existem ainda alguns mitos na sociedade relacionados com o termo *bullying*, vulgarmente utilizado. Fernandes e Seixas (2012, p. 53) citam alguns exemplos:

*“o bullying é uma simples provocação, não é grave”; “ignora os agressores e eles vão-se embora”; “bullying é um ritual que faz parte do crescimento”; “basta dizeres ao professor e isso vai passar”; “contar a um adulto é fazer queixinhas”; “o agressor vai parar de te incomodar se aprenderes a lutar”, “são só brincadeiras de criança”.*

A maioria dos agressores recorrem à violência e à humilhação, de modo a provocar o medo, a ameaça e o insulto, ações estas que não devem ser toleradas, nem aceites em nenhuma fase do desenvolvimento pessoal. Desta forma, o *bullying* assume um conjunto de ações que vão para além de uma simples provocação, podendo “continuar ano após ano sendo comum, mesmo após a saída da escola, passados vários anos, que as vítimas se lembrem das vezes em que foram humilhados, o que pode ser traumático” (Ventura, 2016, p. 11).

Estas condutas vêm incumprir normativos e regulamentação que estão ao dispor das escolas e de toda a comunidade educativa, nomeadamente o Estatuto do Aluno, aprovado pela Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro. Realça-se a total importância mencionar o artigo 10º, que se afigura como regulamentador dos deveres a serem cumpridos pelos alunos, e mencionar as alíneas d) “tratar com respeito e correção qualquer membro da comunidade educativa, não podendo, em caso algum, ser discriminado...”; e i) “respeitar a integridade física e psicológica de todos os membros da comunidade educativa, não praticando quaisquer atos, designadamente violentos, independentemente do local ou dos meios utilizados, que atentem contra a integridade física, moral ou patrimonial dos professores, pessoal não docente e alunos;”. Um outro dever de enorme importância na conjuntura atual, encontra-se também regulamentado neste artigo, na alínea t) onde o aluno tem o dever de “não difundir, na escola ou fora dela, nomeadamente via *internet* ou através de outros meios de comunicação, sons ou imagens captadas nos momentos letivos e não letivos, sem autorização do diretor da escola”, sendo uma referência aos casos de *cyberbullying*, que ocorrem em ambiente escolar ou por causa dele.

Para além das questões comportamentais vivenciadas *in loco*, também o impacto dos meios de comunicação social no comportamento das crianças e dos jovens são fatores influenciadores, uma vez que é despendido grande parte do seu tempo diário a assistir a programas televisivos, jogos de computador agressivos, navegar na *internet* e utilizar as redes sociais, sem a vigilância tutora. Estas práticas, sem utilidade primaz educativa, contribuem para disseminar a agressividade e a intolerância (Ventura, 2016).

Na realidade, tal como K. Popper afirma, “as crianças, enquanto usufruem desse aspeto de diversão da televisão, têm muita dificuldade em distinguir a realidade da ficção, devido à compreensão limitada que possuem do mundo” (Popper, 1995, p. 37).

Para que entendamos toda esta dinâmica terrífica em torno da violência, é necessário o conhecimento das suas razões e, especialmente nas escolas é indispensável fazer o levantamento da situação atual, de forma a contribuir em particular com os atores educativos, de gestão escolar e com a sociedade em geral, na sinalização das questões relacionados com a violência e a concertação de possíveis soluções (Viana, 2002).

Contudo, as escolas aparecem hoje mais capazes de circunscrever os seus problemas. A questão da violência escolar, embora não sendo nova, parece ter assumido maior visibilidade devido a uma conjuntura mais voltada para os direitos da criança e conseqüente valorização das problemáticas em torno da infância e qualificação de rotinas de vida (Vaz & Emanuela, 2020).

Historicamente, o sistema educativo português caracterizou-se por uma excessiva centralização e uniformização (Nóvoa, 1992, p. 6). Contudo, o aparecimento de legislação avulsa nas últimas três décadas desencadeou a autonomia das escolas que, cada vez mais, tendem a trabalhar e intervir a partir de um projeto educativo opulento e eficaz, pretendendo-se redimensionar o perfil e a sua atuação nos “planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, alargando, simultaneamente, a sua capacidade de diálogo com a comunidade em que se inserem”<sup>4</sup>, definindo “prioridades de desenvolvimento pedagógico”<sup>5</sup>.

Autores defendem uma perspetiva de intervenção que coloca em destaque os valores e as pessoas, ou as pessoas ligadas em torno de valores. Por exemplo, segundo Barroso (1996, p. 170) a escola apresenta-se num vértice e valorização do papel dos indivíduos, de construção social, apoiado no primado de valores sobre factos, afirmando ainda que:

*“No que se refere ao estudo da escola, esta abordagem crítica permitiu fazer a rutura teórica e metodológica, com o paradigma científico-racional que tradicionalmente dominava a análise da sua organização e administração. As escolas passam a ser vistas como construções sociais. É valorizado, na sua análise, o papel dos indivíduos e o contexto social e histórico da sua ação. São abandonadas as metodologias “positivistas” e desenvolvem-se os estudos “etnográficos”. São postos em causa os princípios da racionalidade administrativa e defende-se o “primado dos valores sobre os factos”, na gestão das organizações educativas” (Barroso, 1996, p. 170).*

Sendo o espaço escolar o local onde crianças e jovens passam a maior parte do seu dia praticando atividades curriculares e não curriculares, torna-se “um espaço privilegiado para detetar formas de violência a que possam estar sujeitos. Constitui também um espaço privilegiado para prevenir ou resolver qualquer tipo de violência que nele possa ocorrer” (Violência, 2019, p. 9).

A violência entre pares começa a ser assunto de discussão, preparação e partilha, que se reflete na concentração e na procura de soluções por parte das direções das escolas. Normalmente, os casos de violência consciente só é detetada nas crianças em idade escolar, com comportamentos

---

<sup>4</sup> Decreto-Lei 43/89 de 3 de fevereiro

<sup>5</sup> Art.º 2 n.º 2 do Decreto-Lei 43/89 de 3 de fevereiro

indicadores associados, crianças que têm problemas em interagir com outras crianças ou com os professores, devido à sua insegurança, à sua irritabilidade, fazendo com que a aprendizagem não decorra da melhor forma, estando assim associado a desvios, desequilíbrios e/ou vulnerabilidade (Salgueiro, 1999), sinalizando, em muitos casos, a criança e/ou jovem como estando em risco.

É mais uma vez na escola, na fase da adolescência, que os jovens adquirem suportes em contextos socializadores, pese embora de a sua função ser, maioritariamente, o desenvolvimento de competências académicas dos jovens, sobressaem outras competências desenvolvidas neste meio. Mais concretamente, a construção de uma identidade social, valores como o respeito pelo outro e diversidade cultural (Gaspar & Matos, 2008), compreensão da existência de um mundo institucionalizado e hierarquizado, com normas padronizadas (Gaspar M., 2008) e aprendizagem de normas comportamentais (Matos, Negreiros, Simões, & Gaspar, 2009). É a escola aglutinadora de transmissão para a aquisição de competências de integração e adaptação à sociedade, procurando nela aprendizagens no plano afetivo, social e cultural (Braconnier & Marcelli, 2000) de forma a construir o estilo de vida.

Contudo, apesar de não podermos deixar esse aspeto de parte, uma vez que também tem grande importância na formação do ser humano, devemos estar cientes que a escola é mais do que isso. Citando Piedade (2020): "Platão dizia que o propósito da escola é criar bons cidadãos, sugerindo que mentores gentis poderiam ajudar os alunos a tornarem-se bons cidadãos."

Uma parte fulcral das referências e experiências de crianças e jovens está alojada no espaço escolar e tal como defende Chokni (1995), a preparação das novas gerações para uma intervenção mais ativa e consciente na sociedade civil acarreta ajudá-las a viver uma cidadania no espaço escolar, tarefa que não pode dispensar uma estratégia global de educação para a cidadania.

À escola, como instituição inclusiva, compete adaptar-se, ora desfazendo conceções e crenças, ora munindo-se de conhecimentos e procurando novas metodologias de forma a responder e acolher todas as crianças e adolescentes, incluindo os que apresentam diferenças (Pinto, Pereira, Pereira, & Ferreira, 2011).

A intervenção na escola e as iniciativas de prevenção podem contribuir para o estabelecimento de relações saudáveis, quer entre pares, quer com os adultos (Saúde, 2017). É neste âmbito que a

escola é chamada como entidade de primeira linha com competência em matéria de infância e juventude, devendo “no âmbito das suas atribuições, promover ações de prevenção primária e secundária, nomeadamente, mediante a definição de planos de ação local para a infância e juventude, visando a promoção, defesa e concretização dos direitos da criança e do jovem” e da sua “proteção”<sup>6</sup>.

Da escola espera-se a atenção e alerta necessário para possíveis revelações de violência e prevenir que estas situações não ocorram. Caso sucedam, deve ser contactado o Ministério Público ou as Forças de Segurança para a denúncia. Pode ser ponderada a sinalização à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, caso a criança ou o jovem se encontre numa situação de perigo no âmbito da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP).

Já em 2010, a Procuradoria-Geral da República defendia a “ampliação dos deveres de denúncia obrigatória dos responsáveis das escolas, direcções regionais de educação e titulares de funções inspectivas na Inspeção-Geral de Educação”. Sugeria ainda que, fossem obrigatoriamente participados pelas direcções das escolas, “todos os factos qualificados como crimes” cometidos em ambiente escolar ou de que sejam vítimas membros da comunidade escolar (Monteiro, 2008).

Em Portugal, o dever de denúncia é facultativo, sendo que “qualquer pessoa que tiver notícia de um crime pode denunciá-lo ao Ministério Público, a outra autoridade judiciária ou aos órgãos de polícia criminal, salvo se o procedimento respetivo depender de queixa ou de acusação particular”<sup>7</sup>. Contudo, as direcções dos estabelecimentos ensino (que passaremos a designar por EE), não poderão assumir uma posição tão opcional, uma vez que estão abrangidas pelo dever de denúncia, conforme previsto no n.º 1 do artigo 242.º do Código Processo Penal, que refere que a denúncia é obrigatória, “para os funcionários, quanto a crimes de que tomarem conhecimento no exercício das suas funções e por causa delas”, “ainda que os agentes do crime não sejam conhecidos”, devendo a respetiva denúncia ser “transmitida no mais curto prazo, que não pode exceder os 10 dias” (artigo 245.º do CPP). A denúncia assume cada vez mais relevância no âmbito da prevenção e irradicação de novos atos de violência, mesmo que sejam considerados atos de violência menores, pois “são os pequenos ilícitos que geram os grandes ilícitos” (Monteiro, 2008).

---

<sup>6</sup> Cfr. art.º 7 da n.º 1 e 2 da Lei n.º 147/99, de 01 de setembro - LPCJP

<sup>7</sup> Art.º 244.º do Código Processo Penal - DL n.º 78/87, de 17 de fevereiro.

Com denúncia, quer ao Ministério Público, quer às Forças de Segurança (que passaremos a designar por FS), deve sinestesticamente o registo da “ocorrência de segurança” que “constitua comportamento suscetível de aplicação de medida disciplinar sancionatória nos termos definidos” no “artigo 28.º da Lei n.º 51/2012”<sup>8</sup>, bem como todos os factos participados pelo órgão de administração e gestão decorrida no interior ou “no exterior do estabelecimento de educação ou de ensino”. Este registo deve ser efetuado digitalmente, de carácter obrigatório, no que se refere às ocorrências “verificadas interior dos estabelecimentos de educação ou de ensino”, na Plataforma de Registo Eletrónico de Ocorrências da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares<sup>9</sup>.

É, assim, clara a importância e relevância da aplicação de estratégias preventivas do comportamento violento entre os estudantes nas escolas (Carvalhosa S., 2010).

No caso da violência escolar entre pares, a primeira estratégia seria direcionada a toda a comunidade educativa, incluindo os encarregados de educação; a segunda deve dirigir-se a subgrupos de estudantes que partilhem fatores de risco que envolvam comportamentos violentos; e por fim, em terceiro plano, a intervenção com estudantes específicos que tenham já demonstrado sinais de envolvimento em comportamentos agressivos (Carvalhosa S., 2010).

A consciencialização deverá ser outro ponto a ter em conta na estratégia de intervenção: aumentar a consciência, o conhecimento e o posicionamento crítico dos alunos sobre a importância do ambiente escolar, debatendo as temáticas que vão sendo sinalizadas, tais como a indisciplina, o *bullying*, os danos e vandalismo, os consumos de estupefacientes, entre outras (Marcelo & Pereira, 2013). Estas ações de consciencialização poderão partir pela articulação com as Forças de Segurança da área geográfica da escola, ou com qualquer entidade externa, conhecedora e com trabalho pedagógico aplicado para o efeito, permitindo por vezes sinalizar e encaminhar alunos em situação de risco, tentando encontrar soluções que rapidamente sanem os problemas.

Aos diretores de escolas, no que respeita à segurança e prevenção da violência escolar, têm ao seu dispor os Agentes do Programa da Escola Segura (que passaremos a designar por PES) para

---

<sup>8</sup> Art.º 28.º enuncia as medidas disciplinares sancionatórias – Estatuto do aluno.

<sup>9</sup> Cfr. Art.º 15.º do Despacho 8927/2017 de 10 de outubro de 2017.

contribuir para a solução do problema identificado, solicitando-lhes a sua intervenção. Estes, em resposta, oferecem palestras e ações de sensibilização/ consciencialização, ministradas em ambiente de sala de aula, em coordenação com o grupo de trabalho, criado para o efeito desta problemática na escola (Cunha, 2022, p. 12).

Por conseguinte, para se traçarem planos preventivos é necessário ter conhecimento e saber identificar os fatores de risco e de proteção para este tipo de violência, de forma a diminuir os primeiros e potenciar ou promover os últimos. Ou seja, é fulcral perceber as causas de certos comportamentos e ações intervindo por forma a prevenir os fenómenos de violência (Carvalhosa S., 2010; Magalhães, 2010).

### **2.3. AS PARCERIAS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR COMO ENRIQUECIMENTO DO PLANO DE AÇÃO**

Em Portugal, à semelhança de outros países, a escola ganhou um novo protagonismo com as políticas de descentralização educacional iniciadas no final da década de 1980, na sequência do Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro, diploma que define um quadro orientador da autonomia da escola, fazendo referência à criação e instituição de “protocolos com entidades exteriores à escola para a concretização de componentes curriculares específicas, designadamente as de carácter vocacional ou profissionalizante”<sup>10</sup>, passando o desenvolvimento da autonomia da escola, da participação social e da própria descentralização, pelo estabelecimento de parcerias aos mais diversos níveis institucionais e organizacionais, tendo em vista o objetivo em fazer da escola o “centro privilegiado das políticas educativas (Martins G. O., 1996, p. 21), de modo a promover a coesão social.

No que se refere à mudança em contexto educativo, Bolívar (2012) defende que a inovação sustenta-se no equilíbrio entre as pressões externas, a exigência de qualidade e de resultados que

---

<sup>10</sup> Art.º 9 al. e) do Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro.

a comunidade faz à escola e a autonomia desta, onde pode-se exercer a diferença quanto ao sucesso das mudanças.

O movimento da “territorialização da educação” (Leite, 2005), aposta na articulação da instituição escolar com outras instituições locais e na atribuição de responsabilidades coletivas para com os diversos elementos das comunidades (Andrade, 2003; Correia, 2004).

No entanto, é necessário que se oriente por uma ação concertada e coletiva, como adverte Cavaliere (2007, p. 1032): “a participação de organizações da sociedade civil e de outras instâncias da administração pública é desejável e pode ser enriquecedora, desde que isso não signifique pulverização das ações e sim o fortalecimento da instituição escolar”.

Segundo Marques (1996), a lógica das parcerias em educação apoia-se em razões de natureza socioeconómica, pedagógica, cultural e cívica. Sendo que compete à gestão escolar “coordenar as atividades dos membros de uma organização, através do planeamento, organização, direção e controlo dos recursos organizacionais, de modo a atingir, de forma eficaz e eficiente, os objetivos estabelecidos” (Mações, 2018, p. 35).

Licínio Lima (Lima, 2008, p. 7) retrata a importância de que uma organização educativa tem enquanto processo sociológico:

*“trata-se de um processo complexo, mas também muito estimulante, de construção de um objeto de estudo que, no passado, foi frequentemente apagado, ou colocado entre a “espada e a parede”, isto é, entre olhares macro analíticos que desprezaram as dimensões organizacionais dos fenómenos educativos e pedagógicos, e olhares micro analíticos, exclusivamente centrados no estudo da sala de aula e das práticas pedagógico-didáticas”.*

A centralização nos valores ou educação por valores é sem dúvida uma inquestionável missão da escola, educando para a cidadania, reconhecendo e pondo em prática o respeito entre pares. Um estudo realizado por Costa e Trigo (2008, pp. 561-582), menciona que o desenvolvimento de uma cultura organizacional, assente na visão, missão e valores partilhados, deve ser um objetivo a seguir com firmeza: a construção de verdadeiras comunidades educativas, composta por várias entidades e contributos, cimentadas por laços de respeito, consideração, mesmo de afetividade e, necessariamente, pela construção partilhada de objetivos comuns.

Em muitos casos são estabelecidos objetivos por entidades exteriores à própria organização, como é o caso dos órgãos da tutela, que criam os principais objetivos para organizações do setor público. Neste tipo de atuação, que estamos a querer retratar neste projeto, enquadram-se organismos como a PSP, cujos objetivos essenciais são impostos a nível tutelar, nomeadamente pelo Ministério da Administração Interna (que passaremos a designar por MAI) e o Ministério da Educação (que passaremos a designar por ME). No caso particular da PSP, esta missão é corporizada pelas Equipas do Programa Escola Segura (que passaremos a designar por EPES) sendo um dos seus objetivos prioritários “promover, de forma concertada com os respetivos parceiros e representantes de outras entidades consideradas relevantes pelo Grupo Coordenador do PES, a realização de ações de sensibilização e de formação sobre a problemática da prevenção e da segurança” como instrumentos coadjuvantes da ação preventiva em meio escolar.

Percebe-se assim que a participação ativa está implícita no desenvolvimento das parcerias e é potenciada pela partilha de objetivos e interesses comuns aos envolvidos no processo dessa mesma.

Citando Martins (2010, p. 44):

*“é num quadro de transformação da própria escola e das realidades educativas, num desejo de mudança no interior da própria Escola e entendida esta como potenciadora de mudança social, no reconhecimento do papel da educação para o desenvolvimento local, em que a parceria socioeducativa ganha força e se justifica em plenitude.”*

Torna-se assim fácil a extensão do conceito de parceria à realidade socioeducativa, surgindo em forma de conceito como “parceria de parceiros sociais com fins educativos” (Marques, 1996, p. 23).

A escola, ao procurar apoio e parcerias junto da comunidade ou instituições locais, unindo esforços conjuntos, conseguirá provocar nos seus alunos estímulos de aprendizagens e que estes, por sua vez, sejam mais capazes de compreender o mundo que os cerca, refletir sobre ele e tornarem-se cidadãos ativos, provocando a mudança positiva no mundo que os desafia diariamente.

A escola pratica pertinazmente uma transmutação e adaptação para conseguir atingir níveis de sucesso organizacional, por forma a dar respostas e soluções a problemas que surgem

diariamente, estando aberta a contributos, sustentados pela eficácia de planos aplicados, sendo estes internos ou externos ao espaço físico escolar. É assim fortalecida a visão de uma escola que se amplia às instituições da comunidade, dando sentido à “cidade educativa” (Faure, 1981).

Entende-se que o trabalho cooperativo é fundamental para evitar os problemas de conflito, fomentando a confiança e o respeito (Serrate, 2009). Almeja-se assim, que a escola faça o diagnóstico das suas necessidades e o inclua no Projeto Educativo, identificando quais ações necessárias de ajuda externa, com conhecimento sobre onde se quer chegar, facilitando ao parceiro o enquadramento do problema a ser tratado.

## **2.4. RESPONSABILIDADE E CORRESPONSABILIDADE EDUCATIVA: PAPEL DA POLÍCIA DE SEGURANÇA PÚBLICA**

O direito ao ensino está consagrado na Constituição da República Portuguesa no artigo 43.º n.º 1 com epígrafe “Liberdade de aprender e de ensinar”. Neste artigo, fica o Estado refém de garantir todas as condições necessárias, inclusive de segurança, para que este direito seja garantido.

Segundo Poiares (2013), as dinâmicas e modo de ocorrências agravaram-se e a polícia teve necessariamente de alterar as suas práticas, explorando com maior intensidade a prevenção da criminalidade, através de um trabalho direcionado para as raízes dos problemas.

Quanto aos jovens, é necessário ter em conta que “o Estado e a comunidade têm impacto nos processos sociais relativos às novas e mais complexas experiências da juventude, das quais surgem interações sociais que traduzem maneiras de pensar, agir e sentir individuais e grupais” (Carvalho, 2019, p. 79), sendo que as relações destes com os polícias são bastante importantes porque estes pertencem a um dos maiores grupos sociais com o qual esta se depara na sua atividade, “especialmente encontros involuntários como abordagens, revistas e detenções (Hurst, Frank, & Browning, 2000; Leiber, Nalla, & Farnworth, 1998)” (Wu, Lake, & Cao, 2013, p. 446). Por outro lado, a falta de confiança dos jovens pode reduzir a cooperação com os polícias, diminuindo assim a sua eficácia e eficiência, colocando em causa a legitimidade da sua atuação

(Hinds, 2009). Isto acontece, principalmente, quando se abordam aspetos como o respeito, a justiça e a neutralidade nas interações que se enquadram no conceito de justiça procedimental (Tyler, 2001).

Murphy (2015) refere que as atitudes dos jovens relativamente aos polícias, afetam as perceções e interações que estes terão na vida adulta. Uma vez que as atitudes se formam predominantemente na adolescência e, quando instituídas, são mais difíceis de alterarem a sua postura (Fagan & Tyler, 2005).

Noutra perspetiva, Webb (2007) menciona que a maioria das pesquisas em jovens focam-se na delinquência juvenil, ou seja, em jovens que têm um contacto específico com os polícias, cujas atitudes são normalmente negativas e difíceis de alterar.

No entanto, existe um nível elevado de confiança que os cidadãos depositam na Polícia portuguesa, como explana Medeiros (2018), sendo neste sentido, importante explorar o tema para melhor se compreender o relacionamento da PSP com a camada jovem portuguesa.

Webb (2007) afirma que as atitudes relativamente aos polícias têm vindo a ganhar relevo com o aparecimento do policiamento comunitário, semelhante ao policiamento de proximidade em Portugal (Elias, 2018), pelo tipo e frequência de contacto que esta forma de policiamento gera com os cidadãos.

Segundo Dias (2021), os polícias da PSP desempenham atividades que implicam a interação com os jovens, “não só na sua atividade comum de prevenção e repressão de crimes e incivilidades ou de fazer cumprir certas normas legais”, mas também em ações de sensibilização específicas, oriundas de um policiamento de proximidade onde integram os programas como o Modelo Integrado de Policiamento de Proximidade, através das EPES.

A atuação e modelo não é novo, existindo na Europa experiências semelhantes. Essa mudança passou fundamentalmente por atividades que assentam na proximidade, numa filosofia de ação que passou a ser designada como policiamento de proximidade. Existem atualmente “muitos conceitos ou definições de policiamento de proximidade. Embora as expressões sejam diferentes,

a filosofia e os conceitos em que se baseia são praticamente iguais em todos os países em que este tipo de policiamento tem sido implementado” (Poiares N. , 2013, p. 61).

Na sua base, o policiamento de proximidade assenta na colaboração entre a comunidade e a polícia procurando identificar e resolver os problemas da primeira. Assim, todos os membros da comunidade tornam-se elementos ativos de segurança, colocando de parte a polícia como única força guardiã da lei e da ordem (Cunha, 2022).

Pese embora o seu vínculo às primeiras décadas do século XXI, o Programa Escola Segura deu os primeiros passos na polícia portuguesa, através da PSP, no ano de 1985 aquando do lançamento da campanha “Brincar em Segurança” lançada pelo então Comando-Geral da PSP. Anos mais tarde, em 1992, por força de um protocolo entre o MAI e o ME, emergiu a criação do Programa Escola Segura, cujos objetivos passavam pelo melhoramento dos índices de segurança (objetiva e subjetiva) nos estabelecimentos escolares considerados prioritários (Pública, 2021), sendo que “no início deste programa nem todas as escolas foram englobadas por este, apenas um número reduzido foi utilizado como projeto-piloto, vindo este número a ser aumentado com a sua consolidação (David, 2014, p. 39).

Atualmente, o PES encontra-se regulado, tal como já referido, pelo Despacho n.º 8927/2017, de 10 de outubro, cujo art.º 14.º dota as FS de atribuições de promoção, colaboração, sensibilização e zelo pela segurança quer dos estabelecimentos escolares e respetiva área envolvente, quer daqueles que usufruem destes<sup>11</sup>.

A PSP, no âmbito das atribuições previstas neste mesmo despacho, e demais competências desta Força de Segurança nos termos da Lei n.º 53/2007, de 31 de agosto<sup>12</sup>, projeta-se no quadro de atividade do Programa Escola Segura através das suas equipas, no seio de um policiamento de proximidade que comporta esta missão específica, “incluindo a resposta a ocorrências de diversa

---

<sup>11</sup> O art.º 14.º do Despacho n.º 8927/2017, Aprovação do Regulamento do Programa Escola Segura, Diário da República, 2.ª série – N.º 195 – 10 de outubro de 2017, estipula o seguinte: “Compete às Forças de Segurança, no âmbito das suas atribuições: a) Garantir a segurança das áreas envolventes dos estabelecimentos de educação e ensino; b) Promover ações de sensibilização e prevenção junto das escolas em parceria com os respetivos órgãos de administração e gestão e a comunidade local; c) Colaborar com as direções dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas no âmbito da formação sobre o tema de segurança escolar a desenvolver, anualmente, nos estabelecimentos de educação e ensino; d) Promover a implementação, no âmbito dos Conselhos Municipais de Segurança, dos objetivos prioritários do Programa; e) Prosseguir os demais objetivos no âmbito do Programa.

<sup>12</sup> Cfr. Lei n.º 53/2007, de 31 de agosto, aprova a orgânica da Polícia de Segurança Pública.

natureza e promovendo a realização de ações de sensibilização e de prevenção junto das escolas” (Pública, 2021).

A intervenção do PES é realizada, primordialmente, por intermédio de duas ferramentas: reporte de situações, constatadas diretamente pelos polícias ou denunciadas pela comunidade escolar; e a realização ações de informação à comunidade escolar. Assim, a PSP atenta no aumento do conhecimento sobre o fenómeno que se está a tratar, melhorando a sua deteção precoce, provando ainda o sentimento de intolerância e de rejeição face às práticas de incivilidade e ainda incrementar a confiança nas capacidades da PSP, e dos demais parceiros, no que respeita a matérias de segurança escolar para intervir e lidar com os problemas que possam surgir na vida de cada formando dessas mesmas ações de sensibilização/informação.

Referindo ainda o protocolo estabelecido entre o MAI e o ME, devemos ter em conta um dos aspetos de operacionalização desta parceria: cabe “às direções dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas e ao representante das FS da área de jurisdição reunirem no mês em que termina cada período letivo para comunicação e análise das ocorrências registadas”<sup>13</sup>, por forma a analisar e projetar novos instrumentos e estratégias de intervenção. Esta articulação periódica com os gestores escolares e a PSP, vem sedimentar uma ação mais personalizada e centrada nos problemas específicos da escola, movendo mecanismos aplicativos e estratégicos que contribuirão para a resolução e sanção de questões relacionadas com a violência e incividades praticadas.

Ochoa (2016, p. 37) refere que com “a implementação do PES, os cidadãos transferem para a polícia a proteção dos seus filhos, reconhecendo-se totalmente com esse serviço”. Ao elemento afetivo alia-se a visibilidade e a ação pedagógica, que “tanto beneficiários directos do projecto como também os restantes cidadãos pela identificação dos meios afectos ao programa, sentem-se solidários com a ideia e o sinal repressivo normalmente associado às polícias é compensado pela imagem de protecção às crianças”, reforçado por Viegas (2000, p. 128).

O PES representa assim um modelo que tenta reunir todos estes indicadores que culminam na recetividade e interação entre o polícia e o jovem. Este programa específico age antecipadamente

---

<sup>13</sup> Art.º 13.º do Despacho n.º 8927/2017, Diário da República, 2.ª série – N.º 195 – 10 de outubro de 2017

e intervém de forma proativa, “centrado nas escolas, visando garantir a segurança, prevenindo e reduzindo a violência, comportamentos de risco e incivildades, assim como melhorar o sentimento de segurança no meio escolar e envolvente com a participação de toda a comunidade” (Oliveira J. , 2015, p. 425).

As EPES são constituídas por polícias das subunidades policiais em cada Comando Metropolitano, Regional ou Distrital, dotadas de meios automóveis para o efeito, sendo desta forma facilmente identificados, de modo generalizado, pela população, como refere Poiares (2013) “São poucos os portugueses que estes anos, não repararam já, por todo o país, nas viaturas (...) azuis da escola segura. As comunidades escolares e as famílias habituaram-se a contar com a proteção acrescida que essa marca identifica” (Poiares, 2013.p. 63 cita Costa, s/d:51).

Estas equipas exercem diariamente um papel fundamental para evitar ou minorar os efeitos de determinados comportamentos – o consumo de estupefacientes, fenómenos de violência física, entre outros fenómenos de cariz criminal, tentando intervir precocemente, evitando oportunidades para a sua ocorrência. Conhecem bem os horários de entrada e saída dos alunos das escolas situadas nas respetivas áreas de responsabilidade, as Direções das Escolas, com as quais reúnem frequentemente e partilham informação relevante, bem como entidades com competência e intervenção escolar (Autarquias, Juntas de Freguesia, Associações e Entidades relacionadas com a infância e juventude). Anualmente, elaboram ou atualizam o “diagnóstico da situação de segurança” dos estabelecimentos escolares e respetivas imediações, através de documento próprio, sinalizando todas as situações que possam provocar insegurança, dando o respetivo encaminhamento para as entidades competentes as cifras negras identificadas. (Moutinho, 2021).

Este é, sem dúvida, o mais antigo programa de policiamento de proximidade existente em Portugal e, na realidade, “não são muitos os países que mantêm, durante três décadas, sem interrupção, um programa como a Escola Segura, que chega a todas as escolas dos diferentes ciclos educativos”<sup>14</sup>, nunca sofreu qualquer interrupção ao longo de três décadas de existência e é um dos poucos no mundo que não sofreu alterações, mantendo os mesmos objetivos genéricos, adaptando-se apenas, em cada ano letivo, às novas problemáticas dos alunos e à evolução da sociedade (Lusa, 2022) .

---

<sup>14</sup> Entrevista da Agência Lusa ao Intendente da PSP Hugo Guinote, em 17 de setembro de 2022.

## CAPÍTULO 3. ESTUDO EMPÍRICO

*"O cientista não é o homem que fornece as verdadeiras respostas;  
é quem faz as verdadeiras perguntas".*

Claude Lévi-Strauss

### 3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

#### 3.1.1. A METODOLOGIA

Metodologia é a "organização crítica das práticas de uma investigação que se desenrola, desde a conceptualização, e que vai permitir chegar a conclusões fiáveis e consonantes com os propósitos iniciais" (Reis, 2010, p. 58) que o estudo se propõe obter, querendo ainda alcançar e contribuir com novos estudos com base nas vivências sociais, desenvolvendo "um trabalho para melhor se conhecer um determinado fenómeno." (D'Oliveira, 2007, p. 14).

A presente investigação consiste num estudo empírico de carácter explanatório e exploratório, seguindo uma abordagem quantitativa e qualitativa. Na prossecução do estudo, a utilização da abordagem quantitativa, justifica-se pela recolha de dados quantificáveis e independentes do autor, o que garante uma enorme precisão dos resultados obtidos (Fortin, 2003), onde os objetivos "consistem essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias." (Carmo, 1998). Vários investigadores optam por investigações do tipo predominantemente quantitativo, uma vez que acreditam que a realidade social mantém um elevado grau de constância e de consistência ao longo do tempo e dos contextos (Borg & Gall, 2003). Daí que, pretendam determinar as tendências gerais para uma determinada população, estudando, para o efeito, amostras e populações, visando a generalização de resultados. Contudo, a utilização de métodos quantitativos comporta algumas limitações, entre as quais se podem referir, segundo Bogdan e Biklen (1994), os que dizem respeito ao controlo de variáveis, intrusão, reificação, validade. Podemos considerar ainda as limitações referentes à "natureza dos fenómenos estudados; complexidade dos seres humanos; estímulo que dá origem a diferentes respostas de acordo com os sujeitos; (...); subjectividade (...) do investigador; medição que é muitas vezes indirecta, como é por exemplo o caso das atitudes" (Carmo, 1998).

Já a abordagem qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (Kauark, Manhães, & Medeiros, 2010, p. 26). Esta abordagem não utiliza números para as análises dos casos, conforme indica Gaskell e Bauer (2002, p. 22): “a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais”.

Na abordagem qualitativa é permitido ao investigador desenvolver os componentes analíticos, conceituais e categóricos da explicação a partir dos dados recolhidos, não se retendo apenas aos quantitativos expressos por instrumentos numéricos rígidos, como verificado na abordagem quantitativa. Nesse sentido, percebe-se, como uma certa desvantagem, o elevado grau de dedicação que deverá ter o pesquisador durante a investigação, tendo, ainda, que exercer um alto controle para não trazer as suas próprias vicissitudes ao processo.

Nesta dualidade de pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa, segundo Malhotra et al. (2005), pode perceber-se que não há em termos metodológicos, nem contradição nem continuidade, pois ambas possuem natureza, objetivos e aplicações diferenciadas. Acrescenta ainda que “a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e aplica alguma forma da análise estatística” (p. 255).

Ao optar-se pela utilização de uma metodologia mista (qualitativa e quantitativa) na presente investigação, permite aumentar as hipóteses de identificar diferentes causas e possíveis associações entre a problemática da violência em contexto escolar e a eficácia das respostas na prevenção de ações de conflito e violência, optando-se por um conjunto de diferentes tipos de fontes de dados e de instrumentos de investigação.

Procurou-se ainda, obter várias respostas que levassem à compreensão dos fenómenos em torno da violência escolar e, segundo Creswell e Plano Clark (2013), um estudo pode ser mais bem respondido utilizando os métodos mistos, conjugando “em um único estudo a abordagem qualitativa e quantitativa para a coleta e análise de dados”. Nesse sentido, Dal-Farrae e Lopes (2013) afirmam que os métodos mistos concertam os métodos predeterminados das pesquisas quantitativas com métodos provenientes das qualitativas, assim como questões abertas e fechadas, com formas múltiplas de dados contemplando todas as possibilidades, incluindo

análises estatísticas e análises textuais (p. 70). Neste estudo, ao aplicar análises mistas, pretendeu-se fundamentar o retrato da problemática da violência escolar, visão dos seus autores e a ação preventiva das entidades de primeira linha, permitindo mapear estes campos para futuros estudos.

Optou-se por estudar e investigar a intervenção em quatro agrupamentos escolares da área metropolitana de Lisboa, de modo a ser possível obter contributos credíveis e enriquecedores, em razão do vasto leque de fenómenos sociais, educativos e culturais que incorpora aquela área geográfica e, inerentemente, os seus estabelecimentos de ensino, bem como os espaços públicos de convívio social partilhados pelos alunos que frequentam estes mesmos estabelecimentos de ensino.

### **3.1.2. O MÉTODO**

Para a realização deste estudo utilizaremos o método do estudo de caso múltiplo.

Segundo o que nos descreve Bogdan e Biklen (1994) e Ludke e André (1986), conseguimos assumir que a presente investigação assume características de um estudo de caso, inserindo-se numa abordagem descritiva e interpretativa. Foi intenção tentar, no decorrer da investigação, compreender processos que ocorrem em contextos organizacionais específicos, nomeadamente em volta do ambiente escolar.

Citando Yin (1988), cit. por Carmo e Ferreira (1998, p. 216), o estudo de caso, “constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de «como» ou «porquê»; o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno actual no seu contexto.”

O estudo de caso tem nas suas vantagens, a obtenção detalhada sobre um fenómeno, permitindo extrair ideias e articulação entre variáveis.

Elegeu-se assim o estudo comparativo de casos múltiplos porque esta técnica permite confrontar e comparar um fenómeno, por justaposição, em diferentes contextos (Benbasat, Goldstein, & Mead, 1987).

## **3.2. OS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

Os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário (que passaremos a designar por IQ) online, estruturado com perguntas objetivas, de natureza transversal, uma vez que os dados foram recolhidos num único momento e que este método permite a “repetibilidade da investigação e da comparação de resultados” (Santo, 2010, p. 37). Tomando ainda como contributo na investigação, a realização de entrevistas, presenciais e transcritas para posterior análise, o que permite ter algumas vantagens, tais como “o facto de os erros de interpretação são (...) facilmente detectáveis, uma maior eficácia na descoberta de informações (...) emoção, assim como análise de sentimentos” (Foddy, 1996, p. 249).

### **3.2.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO**

Um IQ, segundo Santos & Henriques (2021, p. 10), tem como objetivo “recolher informações (dados) para analisar, interpretar e retirar conclusões, tendo em vista responder aos objetivos da investigação”, permitindo obter informações que contraditam ou verificam, total ou parcialmente, as hipóteses (Sarmiento, 2013).

Os questionários, de acordo com Reis (2010, p. 91), possibilitam obter informações de uma série ordenada de questões, sendo respondidos por escrito ou de forma digital, permitindo recolher e agregar opiniões, avaliar as atitudes, podendo ainda ajudar a recolha de outras informações.

O IQ a aplicar no presente estudo, justifica-se pelo entendimento de esta ser uma técnica que nos reporta à elaboração de um conjunto de questões relacionadas com situações do foro social, familiar, profissional, juízos de valor e expectativas, a um determinado grupo de indivíduos que normalmente constituem uma amostra significativa da população que se pretende estudar (Quivy & Campenhoudt, 2019). Optou-se por incidir a investigação, através da aplicação dos IQ, junto dos alunos do ensino secundário (11<sup>o</sup> e ou 12<sup>o</sup> ano de escolaridade).

### **3.2.2. INQUÉRITO POR ENTREVISTA**

Segundo Quivy e Campenhoudt (2019, p. 260) os inquéritos por entrevista (que passaremos a designar por IE) em oposição aos questionários, são essencialmente uma troca direta de ideias

entre o investigador e os seus entrevistados, deixando margem para o inquirido poder dissertar sobre os assuntos em tratamento, exprimindo:

*“as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, (...) o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o seu interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade.” (Quivy & Campenhoudt, 2019, p. 260)*

Partindo da existência de vários modelos de entrevistas, o grau da sua estruturação é variável. Por um lado, encontramos a “entrevista não estruturada (...) em que a formulação e a sequência das questões não são predeterminadas, mas deixadas à discrição do entrevistador” (Quivy & Campenhoudt, 2019, p. 69), por outro, estas podem ser parcialmente estruturadas ou semiestruturadas. Segundo Bogdan e Biklen (1994), existem entrevistas que podem ser abertas e guiarem-se por tópicos e questões gerais, mesmo em casos da utilização de um guião, a entrevista permite ao investigador moldar o conteúdo, centrando o entrevistado no tema em estudo.

Tendo por base os conceitos das estruturas apresentadas, optou-se pelas entrevistas semiestruturadas, tendo em consideração a defesa de Quivy e Campenhoudt (2019, p. 261), neste tipo de entrevista:

*“certamente a mais utilizado em investigação social (...), o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. (...) Tanto quanto possível, «deixará andar» o entrevistado para que este possa falar abertamente (...). O entrevistador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos”.*

A utilização das entrevistas procurou, de forma concreta e relativamente aos casos específicos, ir ao encontro dos objetivos deste estudo. O conhecimento das práticas e interações descritas pelos atores foi uma linha orientadora para o efeito e de forma a darem a sua visão e perspetivas enquanto especialistas sobre a temática, foram entrevistados os quatro diretores das escolas onde estão inscritos os alunos que participaram na investigação através do IQ, privilegiando-se o contacto direto com os entrevistados, sendo a recolha de dados feita diretamente. O conhecimento das práticas e interações descritas pelos atores foi uma linha orientadora.

### **3.3. O PÚBLICO-ALVO E AMOSTRA**

Partindo do princípio de que os alunos inquiridos conseguissem garantir maiores contributos através da sua experiência pelo espaço temporal e em ambiente escolar (no mínimo 11 a 12 anos), optou-se por alunos inscritos no 11.º e 12.º de quatro escolas do centro da cidade de Lisboa, podendo estes explanar um maior número de vivências relacionadas com atos de violência e interagido ou percecionado as ações dos Agentes do PES.

A amostra coincidiu com o público-alvo, neste caso o número de alunos inscritos no 11.º ano e 12.º das quatro escolas selecionados, perfazendo um total de 1269 alunos, sendo obtidas 1113 respostas. Quanto ao público-alvo para o IE foram selecionados os quatro diretores das escolas onde foram aplicados os IQ aos alunos.

### **3.4. OS PROCEDIMENTOS**

Concebeu-se um questionário original que servisse os objetivos da presente investigação, tendo sido necessário para chegar à validação final do questionário a aplicar, efetuados diversos experimentos ao nível do seu conteúdo e dos conceitos utilizados consultando sempre a orientação do projeto, tendo para isso sido aplicado a um grupo de alunos de duas turmas diferentes em dois momentos distintos. Após concluída a última versão, foi registado o pedido de validação junto da Direção Geral de Educação, através da plataforma de monitorização de inquéritos em meio escolar, tendo sido o mesmo deferido, aprovado e referenciado com o número 087130001, em 7 de dezembro de 2022, conforme Anexo A. O guião do IQ pode ser consultado no Apêndice A.

O IQ, de elaboração própria, consistiu em 27 perguntas de resposta fechada, iniciando com perguntas generalistas sobre o perfil do aluno, nomeadamente género, ano de escolaridade que frequenta, perfil socioeconómico e nível de escolaridade dos encarregados de educação. As restantes perguntas específicas referentes à temática em estudo foram avaliadas em questões de escolha múltipla, com a inclusão de escalas tipo *Likert* de 3 pontos, como por exemplo, variando de 1-Pouco importante a 3-Muito importante.

O questionário foi criado e aplicado através das ferramentas online disponíveis na plataforma *Google Forms*, todo ele em língua portuguesa, embora esta permita ao inquirido em todas as questões solicitar a tradução para o idioma que domine. Este domínio digital permite o preenchimento anónimo, sendo este um dos fatores que influencia a participação nos questionários online (Couper, 2000).

Após contatadas as quatro Direções das escolas selecionadas e rececionada a devida autorização, foi ainda solicitado aos estabelecimentos de ensino, as devidas autorizações dos Encarregados de Educação para a participação do seu educando no presente estudo, conforme Anexo B.

O IQ foi respondido exclusivamente pela internet, sendo acedido através de um *link* que foi criado de forma automática pelo *site*, em contexto de sala de aula, sendo aplicado entre 9 de dezembro de 2022 a 26 de janeiro 2023.

A recolha foi realizada através de amostragem não probabilística, onde não existia conhecimento sobre a taxa de adesão dos alunos a quem iria ser aplicado o questionário, uma vez que podiam não estar presentes no dia da aplicação ou sem autorização por parte do encarregado de educação, procurando-se apenas obter o maior número de inquiridos até um limite definido pela disponibilidade temporal, para a posterior análise dos resultados. O método selecionado foca-se na amostra “recolhida na parte acessível da população” (Sarmiento, 2013, p. 84).

Salienta-se também que muitos autores afirmam que os questionários online podem ter problemas quanto à confiança e validade dos dados (Maciel, Nunes, & Claudino, 2014) visto que não é possível ao investigador controlar se o inquirido está inserido na amostra desejada (Lynn, 2013, p. 7). Neste estudo, podemos adversar esta afirmação, uma vez que os inquiridos responderam na presença do professor da turma, certificando a sua matrícula naquela escola e ano escolar, bem como a presença do investigador em todos os momentos de aplicação dos questionários.

No que concerne às entrevistas utilizadas neste estudo, teve-se em consideração a definição dos objetivos da investigação e construção de um guião devidamente revisto pela orientação do projeto, podendo ser consultado no Apêndice B. Dada a natureza dos objetivos desta

investigação, optou-se, como supradito, pelas entrevistas semiestruturadas e como referem Ghiglione e Matalon (1993, p. 97) “a entrevista semidirectiva é (...) adequada para aprofundar um determinado domínio, ou verificar a evolução de um domínio já conhecido.” Desta forma, a utilização da entrevista neste estudo prendeu-se na busca de conhecer em maior profundidade a realidade em estudo, com base nos depoimentos de especialistas pertencentes aos órgãos de gestão das escolas.

Após a aceitação em realizar a entrevista para a investigação em curso neste projeto, foi fornecido a cada entrevistado um termo de “CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO”, de acordo com a declaração de Helsínquia<sup>15</sup> e a Convenção de Oviedo<sup>16</sup>. O anonimato foi garantido, assim como a confidencialidade e uso exclusivo dos dados recolhidos, tendo ainda sido solicitada autorização para a gravação em suporte digital, para efeitos de transcrição escrita, posteriormente cedida em suporte papel ao entrevistado.

A sua realização foi efetuada após marcação prévia, nos meses de dezembro de 2022 e janeiro de 2023, em locais que garantiram as condições necessárias, todas nos estabelecimentos de ensino e em gabinete fechado, tendo em atenção as recomendações de Guerra (2006, p. 60): “As entrevistas devem ser realizadas preferencialmente num lugar neutro, ou pelo menos de fácil controlo pelo informador”. As entrevistas tiveram uma duração média de cerca de quarenta minutos cada.

Foi assumida a opção de gravar as entrevistas de forma a evitar anotações escritas durante a mesma, podendo criar alguma perturbação e distração nos intervenientes, sendo que “o único modo (...) é registá-las durante a entrevista, mediante anotações ou com o uso de gravador. A anotação posterior à entrevista apresenta dois inconvenientes: os limites da memória humana (...) e a distorção” (Gil, 1999, pp. 125-126), havendo grandes vantagens na gravação das entrevistas, especialmente quando são muito extensas, como nos diz Bogdan e Biklen (1994). Foram à posteriori, as entrevistas transcritas, pois tal como afirma Fortin (2003, p. 249) “os dados registados devem ser transcritos antes da análise”, tendo ainda sido fornecidos a todos os

---

<sup>15</sup> [http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20C3%89tica/Ficheiros/Declaracao\\_Helsinquia\\_2008.pdf](http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20C3%89tica/Ficheiros/Declaracao_Helsinquia_2008.pdf)

<sup>16</sup> <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/002A00/00140036.pdf>

entrevistados estas mesmas transcrições e assinadas pelos mesmos, certificando os seus depoimentos.

### **3.5. AS TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS**

O tratamento de dados procede a recolha dos dados e consiste em analisar e interpretar a informação recolhida, de forma a responder ao problema da investigação. Relativamente aos dados recolhidos através dos IQ, foi efetuada validação destes no software de análise estatística SPSS (Statistical Package For Social Science - versão 29), permitindo efetuar o tratamento da informação recolhida e respetiva análise estatística. No que concerne aos dados recolhidos com recurso ao IE, recorreu-se à técnica da análise de conteúdo.

No âmbito do IQ, numa primeira fase foi efetuada uma análise descritiva da amostra, de forma a caracterizar o perfil dos alunos. De seguida, foram avaliadas as respostas dos questionários, tendo sido analisadas as frequências relativas e absolutas das escalas nominais definidas, usadas medidas de estatística descritiva e foram realizadas tabelas de resposta múltipla e tabelas de referência cruzada. Por fim, com o objetivo de testar dependência entre variáveis, foi utilizado o teste do qui-quadrado.

Foi aplicada análise de conteúdo ao IE, onde as respostas dos inquiridos foram associadas às oito dimensões de análise delineadas neste trabalho (principais fatores dos conflitos, tipificação de atos de violência, atividade cívica na escola, contributos de entidades externas, PES, avaliação das temáticas das EPES e seu impacto, articulação entre a escola e a PSP, novas formas de intervenção). Portanto, trata-se de um procedimento de categorização fechado, ou seja, um sistema de categorias “que se prende com o enquadramento teórico e com a revisão bibliográfica previamente obtida” (Amado, 2013, p. 313). O resultado dessa categorização pode ser encontrado no Apêndice C.

# CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*“O que prevemos raramente ocorre, o que menos esperamos geralmente acontece.”*

Benjamin Disraeli

## 4.1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

### 4.1.1. CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DOS INQUIRIDOS

Dos 1113 inquiridos, 53,5% são do género feminino e 44,9% do género masculino, acrescendo 1,3% que preferiram não identificar o seu género e 0,3% escolheram a opção “outro”, denotando-se uma distribuição relativamente equitativa. Quanto ao ano de escolaridade que frequentam, 46,5% estão inscritos no 11.º ano e 53,5% no 12.º ano de escolaridade. Quanto ao nível de escolaridade dos encarregados de educação dos inquiridos, 69,3% são portadores de habilitações académicas ao nível do ensino superior, cerca de 22,6 % possuidores do ensino secundário, sendo os restantes 8,1% capacitados com 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico. Questionados ainda sobre a escala social do seu agregado familiar, 56,4% assumem que estão inseridos numa família com um nível económico alto, ficando o nível sócio económico “médio” com cerca de 41,6%.

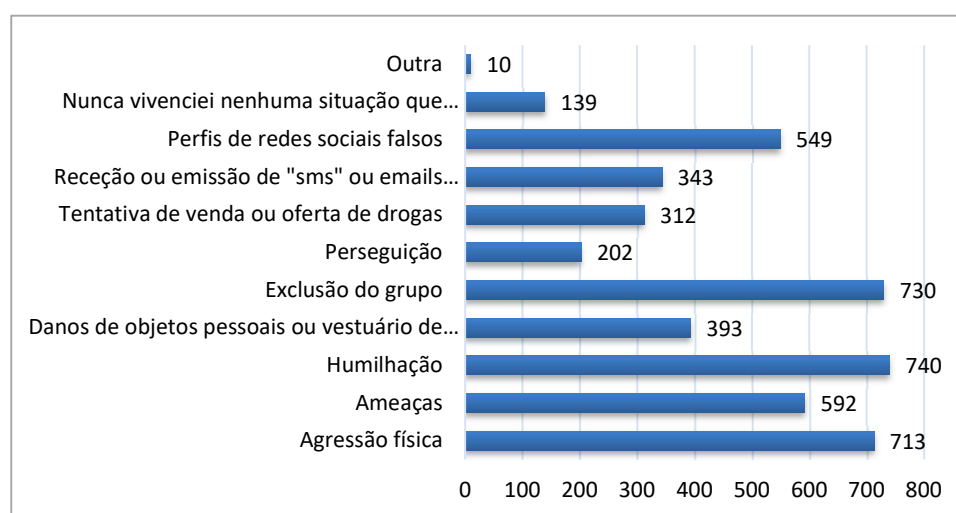
A tabela 1, abaixo, dá conta destes dados mais pormenorizadamente.

**Tabela 1***Caracterização sociodemográfica dos inquiridos no IQ (n=1113)*

		1113 inquiridos	
		Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
<b>Género</b>	feminino	596	53,5
	masculino	500	44,9
	prefiro não dizer	14	1,3
	outro	3	0,3
<b>Grau académico</b>	11º ano	518	46,5
	12º ano	595	53,5
<b>Escolaridade do encarregado de educação</b>	1.º ciclo	8	0,7
	2.º ciclo	10	0,9
	3.º ciclo	72	6,5
	Ensino secundário	252	22,6
	Licenciatura/ Mestrado	612	55,0
	Doutoramento	159	14,3
<b>Nível sócio económico</b>	baixo	22	2,0
	médio	463	41,6
	alto	628	56,4

#### 4.1.2. VIVÊNCIAS DO ALUNO(A)

Questionados acerca da sua vivência direta de um conjunto de situações de violência na escola ou nas suas imediações (questão 6 do IQ), os alunos respondem da forma que é ilustrada na figura 1.



**Figura 1.** *Situações de violência em que esteve envolvido ou assistiu.*

A formulação da questão permitia ao aluno identificar mais do que uma opção, pelo que a análise foi realizada com as respostas múltiplas. Os 1113 alunos assinalaram um total de 4723 respostas.

Em média os alunos assinalaram quatro opções. Entre as opções mais assinaladas pelos alunos destacam-se a humilhação, a exclusão do grupo e a agressão física, como evidencia a tabela 2.

**Tabela 2**

*Atos de violência mais referenciados.*

Situação	nº de respostas
Agressão física	713
Perfis de redes sociais falsos	549
Ameaças	592
Exclusão do grupo	730
Humilhação	740

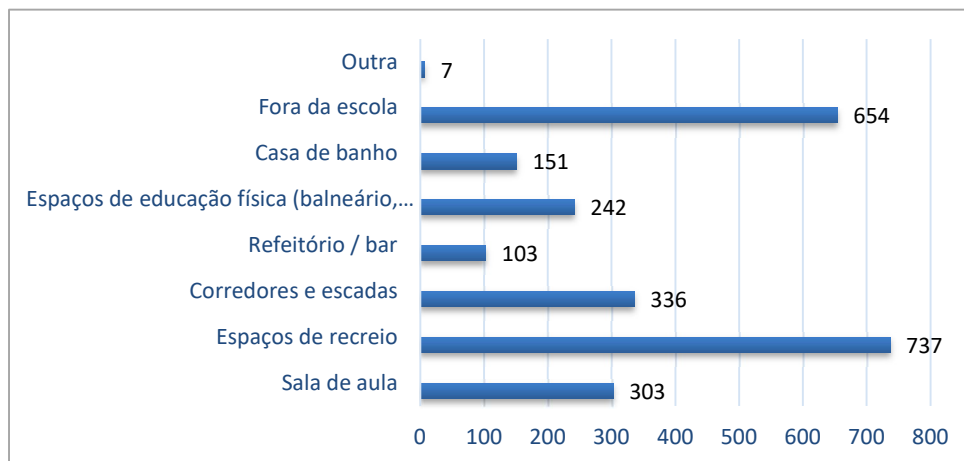
A questão 7 perguntava aos alunos o número de vezes em que vivenciou as situações de violência que havia mencionado na resposta à questão anterior. Dos 1113 alunos que participaram no estudo, 17,9% referem que nunca vivenciaram nenhuma situação de violência na escola ou nas suas imediações. De salientar que neste universo, 43,8% dos alunos referiram que vivenciaram situações de violência mais de três vezes. A distribuição dos dados encontra-se na tabela 3, que se segue:

**Tabela 3**

*Número de vezes que vivenciou atos de violência.*

Nº de vezes que vivenciou	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Nunca vivenciei	199	17,9
Uma vez	152	13,7
Duas vezes	179	16,1
Três vezes	95	8,5
Mais de três vezes	488	43,8

Relativamente ao local em que ocorreram essas situações (Questão 8), as respostas dos alunos são as que constam na figura 2.



**Figura 2.** Local das ações de violência vivenciadas pelos alunos.

A formulação da questão permitia ao aluno identificar mais do que uma opção pelo que a análise foi realizada com as respostas múltiplas. Os 1113 alunos assinalaram um total de 2533 respostas. Assim, e de acordo com o Figura 2, podemos concluir que em média os alunos assinalaram três opções. As opções mais assinaladas pelos alunos, sobre os locais em que ocorreram as situações de violência por eles vivenciadas, foram os espaços de recreio e os espaços exteriores à escola, como pode verificar-se na tabela 4.

**Tabela 4**

*Locais mais assinalados onde ocorreram situações de violência vivenciadas pelos alunos*

Situação	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Espaços de recreio	737	<b>29,09</b>
Fora da escola	654	<b>25,82</b>
Corredores e escadas	336	<b>13,26</b>

À pergunta sobre se alguém presenciou as situações que vivenciaram (Questão 9) dos 914 inquiridos que vivenciaram uma ou mais vezes situações de violência, 73,85% mencionaram que alguém, para além deles, as presenciou, tendo 23,20% dos inquiridos respondido desconhecerem se terceiros assistiram a tais ações violentas, como é visível na tabela 5.

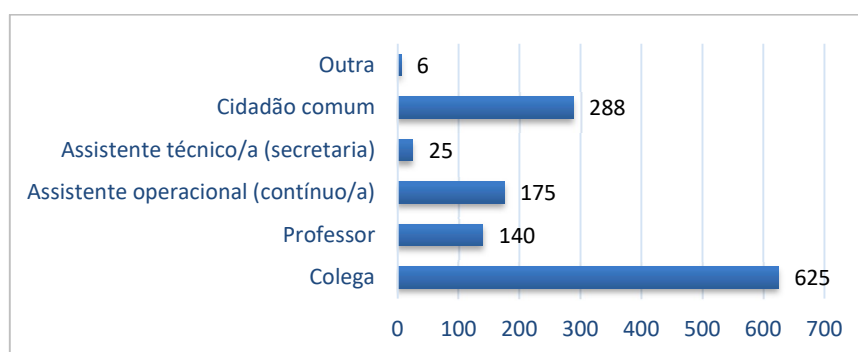
**Tabela 5**

*Indicação de presenciamento dos atos de violência.*

Resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Sim	675	73,85
Não	27	2,95
Não sei	212	23,20

Apenas aos 675 alunos que responderam “sim” a esta pergunta (Questão 9), foram colocadas as seguintes questões: “Se sim, quem?” e “Qual a reação da(s) pessoa(s) que presenciaram?”

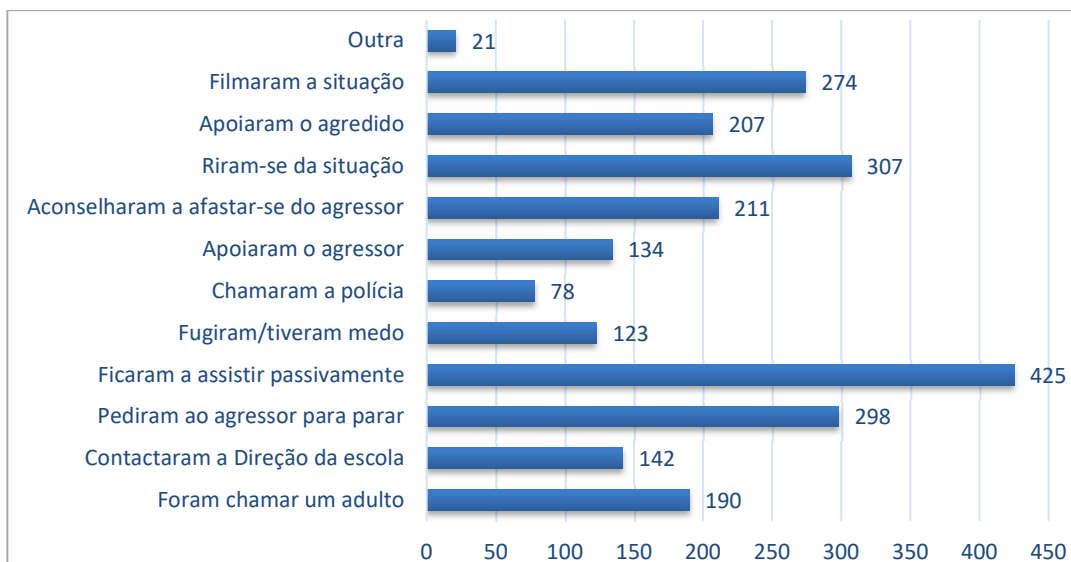
As respostas à primeira destas questões (Questão 10) estão ilustradas na figura 3.



**Figura 3.** *Indicação de quem presenciou os atos de violência.*

A formulação desta questão permitia ao aluno identificar mais do que uma opção pelo que a análise foi realizada com as respostas múltiplas. Os 675 alunos assinalaram um total de 1259 respostas. Com grande destaque em relação às outras opções (cidadão comum; assistente operacional; professor; assistente técnico) surgem os “colegas” num total de 625 casos.

A figura 4 apresenta o número de respostas de acordo com cada uma das opções relativas ao comportamento das outras pessoas que assistiam às situações de violência em ambiente escolar referidas pelos alunos (Questão 11).



**Figura 4.** *Reação das pessoas que presenciaram os atos de violência.*

A formulação desta questão volta a permitir ao aluno identificar mais do que uma opção pelo que a análise foi novamente realizada com as respostas múltiplas, tendo sido assinaladas pelos 675 alunos um total de 2410 respostas. Assim, e de acordo com o gráfico anterior, podemos concluir que em média os alunos assinalaram três opções. Na tabela 6 destacam-se as opções mais assinaladas pelos alunos.

**Tabela 6**

*Reações mais referenciadas dos assistentes de situações de violência*

Reações	Nº de respostas	Frequência relativa (%)
Ficaram passivamente a assistir	425	17,63
Riram-se da situação	307	12,74
Pediram ao agressor para parar	298	12,37
Filmaram a situação	274	11,37
Aconselharam a afastar-se do agressor	211	8,76
Apoiaram o agredido	207	8,59

Se analisarmos a tabela 6 tendo em conta os tipos de comportamento adotados pelos alunos que estão a assistir à vitimização de um(a) colega, verificamos que:

- (i) predominam a indiferença (“assistiram passivamente”), com 17,63 %, em relação ao total de 2410 respostas recolhidas e o divertimento (“filmaram”; “riram”), com 24,11%.

- (ii) somando ambas as categorias (indiferença + divertimento), obtém-se um total de 41,74 %, percentagem que se contrapõe aos 29,72 % de respostas que apontam para comportamentos de solidariedade para com a vítima (“apoiaram o agredido”; “aconselharam a afastar-se”; “pediram ao agressor para parar”).

Se regressarmos à figura 4, verificamos que os comportamentos proativos orientados para fazer terminar a situação de violência (“chamaram a polícia”; “contactaram a Direção”; “chamaram um adulto”) se verificaram 410 vezes, representando uma percentagem de 17,01% do total de ocorrências, inferior à dos indiferentes e ainda mais afastada pela negativa da percentagem dos que aproveitaram para se divertir. O mesmo gráfico revela 134 comportamentos de conivência com o agressor e a agressão (“apoiaram o agressor”) representando 5,56% e 123 comportamentos de medo (“fugiram”), correspondendo a 5,10% da totalidade das respostas.

Considerando conivência, divertimento e indiferença como comportamentos eticamente reprováveis (que, no conjunto, representam 47,3% das ocorrências) e os comportamentos de solidariedade e os esforços para encontrar alguém que pudesse terminar com a situação de violência (que, no conjunto, correspondem a 46,73%) como desejáveis do ponto de vista educativo, o quadro fica menos sombrio porque não há uma clara sobreposição dos comportamentos negativos aos positivos. Mas não deixa de ser extremamente preocupante que cerca de metade dos alunos não estejam ainda preparados para rejeitar com firmeza a violência como modo de interação em contexto escolar.

Questionados acerca de qual seria a reação da sua família em caso do seu envolvimento direto numa situação de violência (Questão 12), os alunos responderam como se resume na figura 5.

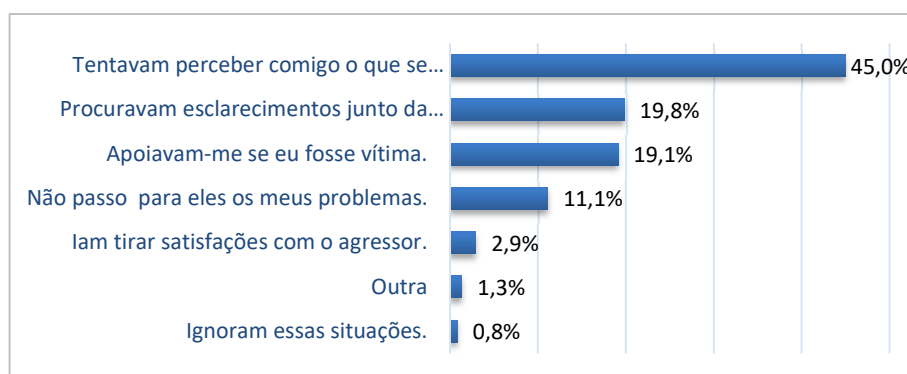


Figura 5. Percepção da reação da família perante situação de violência do seu educando.

Nesta questão, apenas foi permitido aos alunos identificar uma opção. Assim, vislumbrou-se que dos 1113 alunos inquiridos 45 % assumem que os seus encarregados de educação (EE) tentariam perceber junto dos seus educandos o que se passava em concreto. Já 19,8% dizem enunciaram que os seus EE procurariam esclarecimentos junto da direção da escola ou do diretor de turma, equiparando-se à resposta “Apoiavam-me se eu fosse vítima” com um resultado de 19,1 %. Escolhida por 1,3% dois inquiridos, a resposta “Outra” não tem uma expressão significativa, devendo acrescentar-se que estes inquiridos, na parte descritiva, escrevem que os seus EE iriam “tentar perceber” a situação de violência, aproximando-se, assim, da opção mais escolhida a esta questão. Por outro lado, tem algum significado que 11,1% dos respondentes afirme a sua opção de não informar os seus EE caso se visse envolvido em situações de violência em ambiente escolar, respondendo que “não passo para eles os meus problemas”.

Perguntados acerca do ambiente em que, predominantemente, ocorrem os atos de violência praticados por jovens (Questão 13), os alunos responderam como indicado na tabela 7.

**Tabela 7**

*Perceção do meio no qual acontecem os atos de violência*

	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
Confronto pessoal	490	<b>44,0</b>
Através dos meios digitais	563	<b>50,6</b>
Outro	60	<b>5,4</b>

Dos alunos inquiridos, 50,6 % identificam os meios digitais como sendo o ambiente em que a maior parte dos atos de violência se processa, sobrepondo-se aos 44,0% que os situam, na sua maioria, no confronto físico. Os 5,4% dos inquiridos que escolheram a opção “Outro”, explicaram que os atos de violência ocorrem em ambas as realidades, quer em confronto físico quer através dos meios digitais.

Face à pergunta sobre eventuais efeitos potenciadores de atos violentos do uso do telemóvel (Questão 14), as respostas dividem-se como consta da tabela 8.

**Tabela 8**

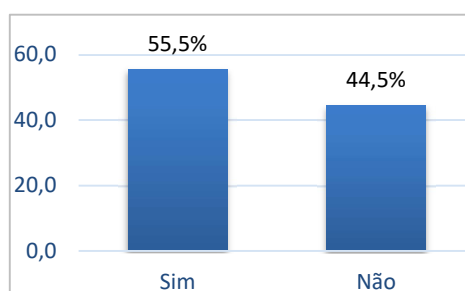
*Uso dos telemóveis como potenciadores de novos atos de violência*

	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Sim	264	23,7
Não	436	39,2
Talvez	413	37,1

Ainda que 39,2% dos inquiridos não considere o uso dos telemóveis como potenciador de novos atos de violência, mesmo que de modo mais encoberto, e seja menor a percentagem dos que pensam o contrário (23,7% assinalaram “Sim” como a resposta mais adequada), há que ter em conta a posição hesitante de 37,1% dos inquiridos que responderam “Talvez”.

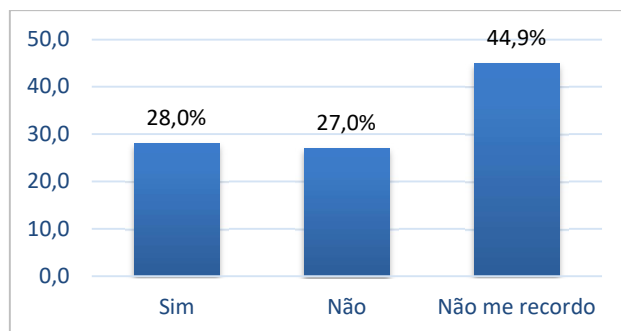
### 4.1.3. ATIVIDADE CÍVICA NA ESCOLA

Partindo-se para a esfera de perguntas centradas na procura de conhecimentos relacionados com a atividade cívica da escola, foram os inquiridos questionados sobre o conhecimento que têm sobre o Estatuto do Aluno e os deveres e direitos nele previstos (Questão 15), obtiveram-se os resultados visíveis na figura 6: 55,5% dos inquiridos diz conhecer este diploma, enquanto 44,5% diz desconhecê-lo.



**Figura 6.** *Conhecimento do Estatuto do Aluno.*

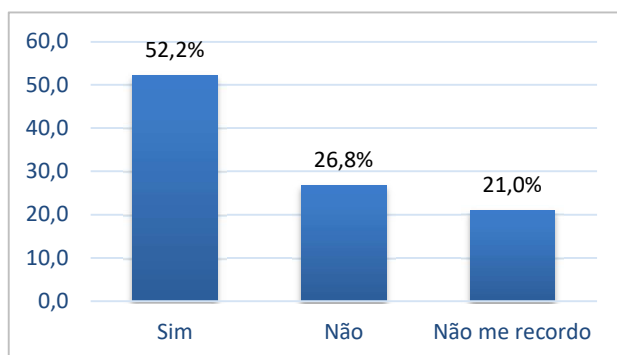
Foi, de seguida, perguntado se a escola promoveu a discussão do Estatuto do Aluno (Questão 16). Os resultados seguem na figura 7.



**Figura 7.** Prática de explicação e discussão do Estatuto do Aluno na escola.

Dos 1113 alunos inquiridos, 44,9% não se recordam de lhes ter sido explicado ou de ter participado nalguma discussão do Estatuto do Aluno, por iniciativa da escola. Já 28,0% assume que a escola, em algum momento terá promovido a sua explicação, contrapondo-se aos 27% das respostas dadas pelos alunos que assumem que a escola nunca promoveu a explicação ou discussão deste diploma.

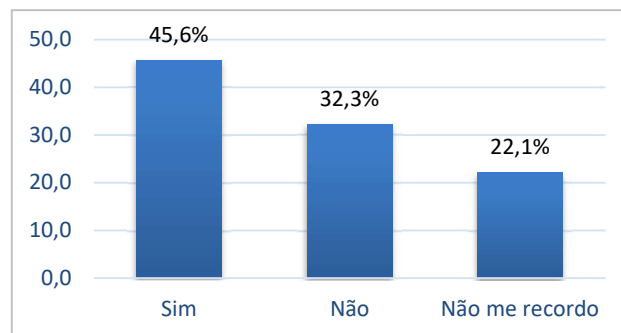
Interrogados acerca da sua participação em atividades promovidas por outras entidades que fomentassem o civismo e o bem-estar (Questão 17), os alunos responderam como indicado na figura 8.



**Figura 8.** Participação em atividades promovidas por entidades externas.

A maioria (52,2%) diz ter participado, 26,8% diz nunca ter participado em ações desta natureza e 21,0% dos inquiridos não se recordam de terem participado em atividades com estas temáticas.

Questionados acerca da sua participação na elaboração de algum trabalho sobre prevenção da violência entre pares (Questão 18), os alunos responderam como consta na figura 9.



**Figura 9.** Participação em trabalhos sobre a prevenção da violência entre pares.

Em consonância com a questão anterior lançada aos inquiridos, observa-se que 45,6% dos alunos já elaboraram algum trabalho sobre prevenção da violência entre pares, contrapondo-se as respostas de 32,3% dos alunos que dizem que nunca, durante os anos escolares que frequentaram, participaram ou elaboram algum trabalho com esta temática. Alude-se ainda as 22,1% das respostas dos inquiridos que assumem não se recordarem de terem participado ou realizado este tipo de trabalhos.

Quanto ao seu sentimento de segurança na escola (Questão 19), as respostas resumem-se na tabela 9.

**Tabela 9**

*Percepção do sentimento de segurança na escola*

	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Inseguro / Mal integrado	58	5,2
Seguro / Integrado	575	51,7
Muito seguro / Integrado	480	43,1

A imensa maioria dos inquiridos (94,8%) sente-se ou “muito seguro/integrado” (43,1%) ou “seguro/integrado” (51,7%), ainda que não possam ser negligenciados os 5,2% de inquiridos que afirmam sentir-se “inseguros/mal integrados”.

#### 4.1.4. PROGRAMA ESCOLA SEGURA DA PSP

Quanto ao conhecimento da existência do Programa Escola Segura (Questão 20), 74,1% diz ter conhecimento, contrapondo-se aos 25,9% dos que dizem não ter conhecimento deste Programa, como se ilustra na figura 10.

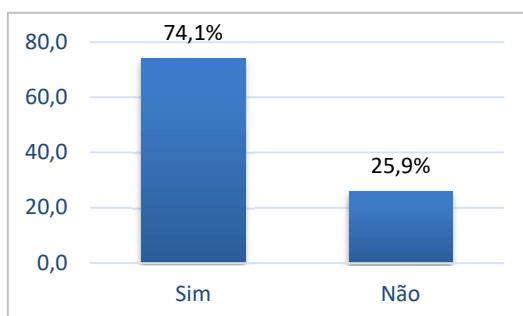


Figura 10. *Conhecimento do Programa Escola Segura.*

Questionados acerca do efeito da presença regular dos Agentes da Escola Segura no seu sentimento de segurança (Questão 21), 78,4% dos inquiridos considera que essa presença provoca um sentimento de maior segurança, classificando o respetivo impacto como importante (44,9%) ou muito importante (33,5%), como se pode confirmar na tabela 10, que igualmente mostra que 21,6% dos inquiridos têm opinião contrária, classificando esse impacto como pouco importante.

Tabela 10

*Sentimento de segurança na escola devido à presença dos Agentes da ES*

	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Pouco importante	240	21,6
Importante	500	44,9
Muito importante	373	33,5

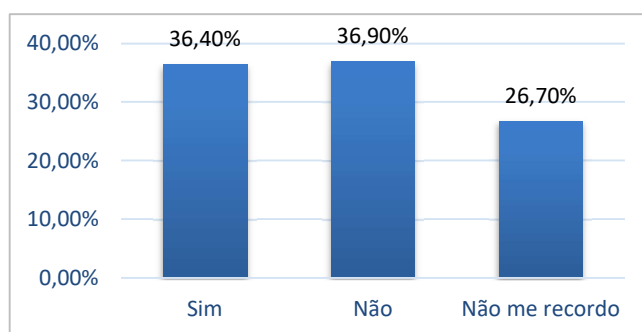
Quanto à confiança ou empatia relativamente aos Agentes da Escola Segura (Questão 22), 83,5% dos inquiridos revelam uma atitude muito positiva, sendo que 45,9% afirmam ter confiança nos Agentes e 37,6% falam em total confiança, sendo apenas 16,5% os que se pronunciam no sentido de não terem nenhuma confiança, como patenteado na tabela 11.

**Tabela 11**

*Grau de confiança ou empatia com os Agentes da ES*

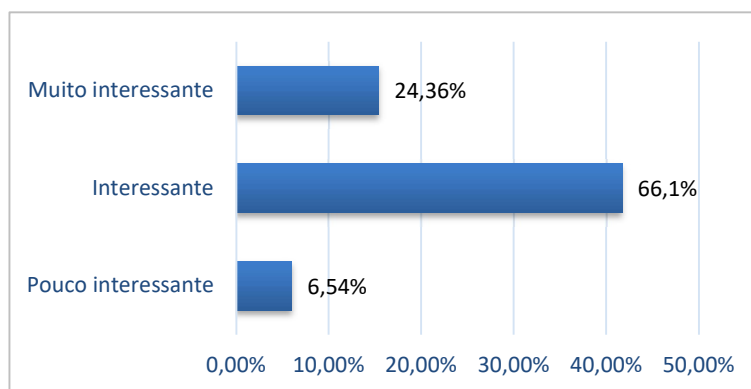
	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Nenhuma confiança	184	<b>16,5</b>
Confiança	511	<b>45,9</b>
Total confiança	418	<b>37,6</b>

Acerca da eventual participação em ações de sensibilização dinamizada pela Escola Segura (Questão 23), as respostas dos inquiridos dividem-se de modo próximo pelas três opções de resposta: não (36,9%); sim (36,4%); não me recordo (26,7%), como evidenciado na figura 11.



**Figura 11.** Participação em ações de sensibilização dinamizadas pela ES.

Aos inquiridos que responderam “sim” à questão anterior, foi pedido que avaliassem a pertinência dos temas abordados nas ações de sensibilização da Escola Segura em que participaram (Questão 24), tendo sido classificados como interessantes por 66,1%, como muito interessantes por 24,36%, sendo que apenas 6,54% avaliaram os temas desenvolvidos como pouco interessantes, como nos mostra a figura 12.



**Figura 12.** Avaliação da pertinência dos temas abordados.

Ao serem questionados se os Agentes das EPES acompanham os fenômenos da sociedade atual (Questão 24), 81% dos inquiridos afirmam que “sim”, sendo 19% os que respondem “não” (figura 13).

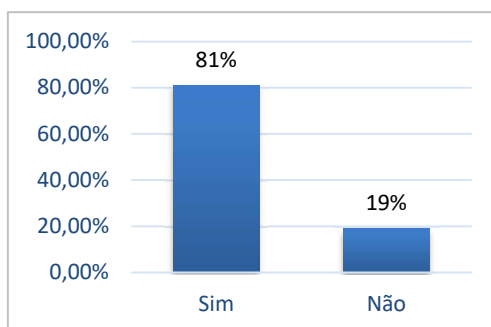


Figura 13. Avaliação da adequação aos tempos atuais das atividades e ações desenvolvidas pelo PES.

#### 4.1.5. PROPOSTAS DE AÇÃO

Pediou-se aos alunos que identificassem as temáticas para si mais relevantes para serem abordadas em ações de prevenção da violência em contexto escolar (Questão 26), tendo-se obtido as respostas que constam da figura 14.

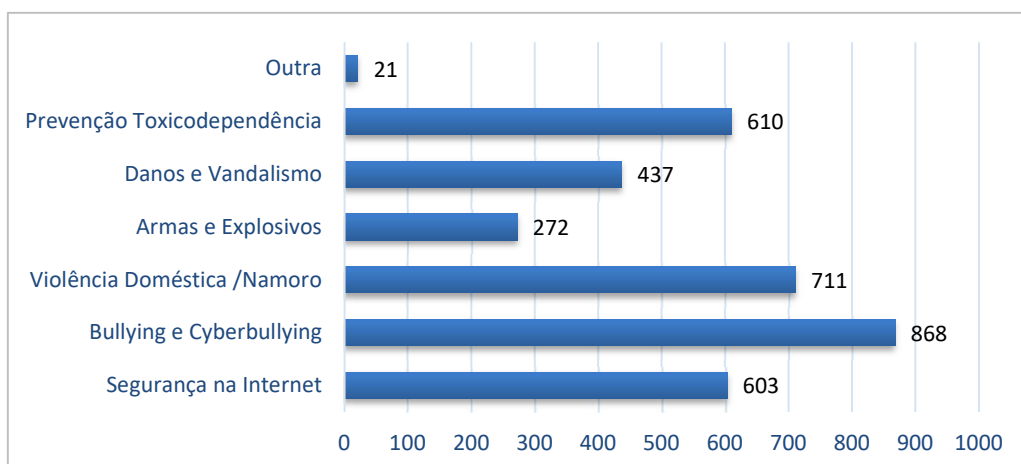


Figura 14. Temáticas mais relevantes a serem abordadas na escola.

A formulação da questão permitia ao aluno identificar mais do que uma opção pelo que a análise foi realizada com as respostas múltiplas. Os 1113 alunos assinalaram um total de 3522 respostas. Assim, e de acordo com a Figura 14, podemos concluir que em média os alunos assinalaram quatro opções. *Bullying e cyberbullying* (24,65%) e *violência doméstica/no namoro* (20,19%) destacam-se como as opções mais assinaladas pelos alunos, como assinalado na tabela 12:

**Tabela 12***Temáticas mais referenciadas*

Temáticas referenciadas	Nº de respostas	Frequência relativa (%)
Bullying e Cyberbullying	868	<b>24,65</b>
Violência doméstica / Namoro	711	<b>20,19</b>
Prevenção Toxicodependência	610	<b>17,32</b>
Segurança na <i>Internet</i>	603	<b>17,12</b>

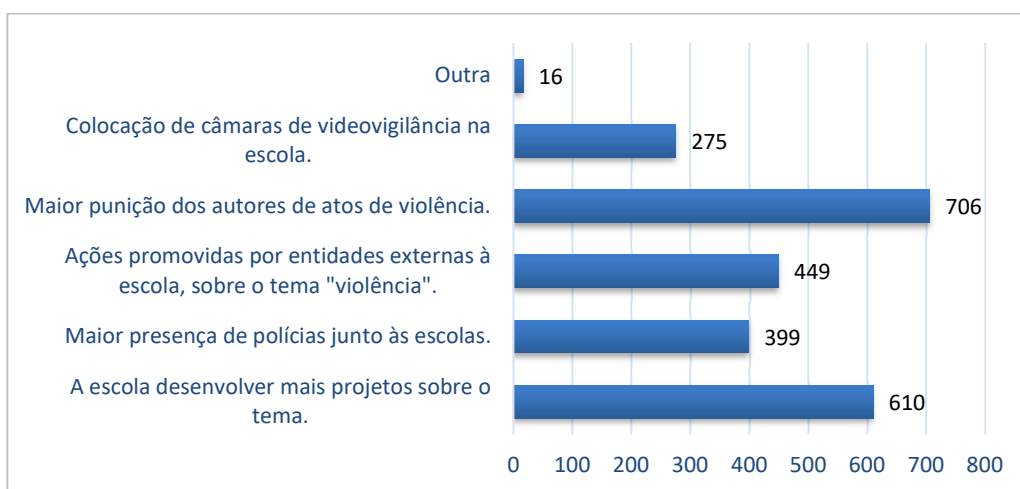
Para determinar quais as temáticas que os alunos consideram mais relevantes de serem abordadas pelas FS, considerando as situações em que estiveram envolvidos ou que experienciaram (questão 6), foi elaborada uma tabela de referência cruzada com as duas variáveis em causa e que se encontra no Apêndice D.

De acordo com a tabela anteriormente referenciada, consideramos os seguintes exemplos como os mais relevantes:

- A temática do *Bullying* e *Cyberbullying* no geral é a que os alunos consideram mais relevante para ser abordada pelas FS. Em detalhe, dos 713 alunos que vivenciaram agressões físicas, 554 consideram esta temática como a mais relevante a ser abordada (77 %); dos 592 alunos que vivenciaram ameaças, 450 (76 %) consideram esta temática como a mais relevante; 740 alunos que sofreram humilhação, 598 consideraram esta temática como a mais relevante (80 %); dos 730 alunos que sofreram exclusão de grupo, consideram 586 (80 %) como a temática mais relevante; 548 que foram vítimas de perfis de redes sociais falsos, 432 (79 %) responderam que esta temática é a mais relevante;
- Verifica-se que 58 % dos alunos foram vítimas de perfis falsos nas redes sociais, tendo os mesmos considerado que temática da “Segurança da *Internet*” deve ser um dos temas relevantes a ser abordado pelos Agentes das FS;
- Dos 740 alunos que vivenciaram situações de humilhação, 414 (55,9 %) consideram que a temática mais relevante a ser abordada pelos Agentes das FS é a “Segurança da *Internet*” e 524 (70,8 %) considera a temática da “Violência doméstica”;

- Dos 730 alunos que vivenciaram situações de exclusão de grupo, 412 (56,4 %) consideram que a temática mais relevante a ser abordada pelos Agentes das FS é a “Segurança da *Internet*” e 509 (69,73 %) considera a temática da “Violência doméstica”;

Foi, seguidamente, solicitado aos alunos que assinalassem as ações de prevenção da violência em contexto escolar que considerassem mais relevantes (Questão 27), obtendo-se os resultados referidos na figura 15.



**Figura 15.** *Propostas de ação mais relevantes para a prevenção da violência escolar.*

A formulação desta questão volta a permitir ao aluno identificar mais do que uma opção pelo que a análise foi realizada com as respostas múltiplas. Os 1113 alunos assinalaram um total de 2455 respostas. Assim, e de acordo com a tabela 13, podemos concluir que em média os alunos assinalaram quatro opções. Destacam-se as opções mais assinaladas pelos alunos, tais como:

**Tabela 13**

*Ações mais referidas pelos alunos sobre ações preventivas*

Ações	Frequência absoluta	Frequência relativa %
Maior punição dos autores e atos de violência	706	28,76
A escola desenvolver mais projetos sobre o tema	711	28,96
Ações promovidas por entidades externas à escola, sobre o tema "violência"	449	18,29
Maior presença de polícias junto às escolas	399	16,25

De forma a quantificar o grau de relação entre as variáveis das questões 26 e 27, foi efetuada uma tabela de referência cruzada, podendo ser consultada em Apêndice E. Assim, é possível verificar três evidências:

- Os alunos que consideram a temática do *Bullying* e *Cyberbullying* (868 respostas) a mais relevante a ser abordada na escola para a prevenção da violência em ambiente escolar, consideram que a maior punição dos autores de atos de violência é a ação mais relevante no que diz respeito à prevenção de violência em ambiente escolar, com 558 (64,29 %) respostas, seguido da escola desenvolver mais projetos sobre o tema, com 514 (59,22 %) respostas;
- Os alunos que consideram a temática da violência doméstica/namoro (711 respostas) a mais relevante a ser abordada na escola para a prevenção da violência em ambiente escolar, consideram que a maior punição dos autores de atos de violência é a ação mais relevante no que diz respeito à prevenção de violência em ambiente escolar, com 484 (68,07 %) respostas, seguido de a escola desenvolver mais projetos sobre o tema, com 429 (60,34 %) respostas;
- Os alunos que consideram a temática da Prevenção da Toxicodependência (610 respostas) a mais relevante a ser abordada na escola para a prevenção da violência em ambiente escolar, consideram que a maior punição dos autores de atos de violência é a ação mais relevante no que diz respeito à prevenção de violência em ambiente escolar, com 421 (69,02 %) respostas, seguido de a escola desenvolver mais projetos sobre o tema, com 325 (53,28 %) respostas;

De salientar que, com este exercício, a maior punição dos autores de atos de violência e a escola desenvolver mais projetos sobre o tema, são as ações que os alunos consideram como mais relevantes no que diz respeito à prevenção de violência em ambiente escolar.

## 4.2. ANÁLISE DA RELAÇÃO DE DEPENDÊNCIA ENTRE AS VARIÁVEIS EM ESTUDO NO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

De forma a testar se existe uma associação entre duas variáveis, foram efetuados testes estatísticos de Qui-quadrado. Em detalhe, este teste não paramétrico avalia a dispersão entre duas variáveis qualitativas, permitindo verificar se as duas variáveis categóricas são independentes entre si (Pestana & Gageiro, 2014).

Neste teste, para um nível de significância de 5%, são definidas as seguintes hipóteses:

- H0: Hipótese Nula, onde não existe associação entre as variáveis, ou seja, as variáveis são independentes, com  $p\text{-value} > 0,05$ ;
- H1: Hipótese Alternativa, onde existe associação entre as variáveis, ou seja, são dependentes, com  $p\text{-value} < 0,05$ .

Serão apresentadas nos pontos seguintes, as relações entre as diferentes variáveis que se consideram relevantes para o estudo. Os resultados dos testes do Qui-quadrado estão disponíveis para consulta no Apêndice F.

**Teste 1:** Análise da relação entre o perfil socioeconómico e a perceção sobre a escola como um lugar seguro.

**Tabela 14**

*Relação das respostas entre o nível socioeconómico do agregado e a perceção sobre a escola como lugar seguro*

		Sente que a sua escola é um lugar seguro, no qual está perfeitamente enquadrado(a)?			Total
		Inseguro/mal integrado	Seguro/integrado	Muito Seguro/integrado	
Nível Socioeconómico do agregado familiar	Baixo	3	13	6	22
	Médio	32	266	165	463
	alto	23	296	309	628
Total		58	575	480	1113

Verifica-se que para um nível de significância de 5%, rejeita-se a hipótese nula para um  $p\text{-value} = 0,000$ . Desta forma, há evidência estatística favorável a uma relação entre o nível

socioeconómico dos alunos e o sentir que a escola é um lugar seguro. Os alunos de níveis socioeconómicos mais altos, são aqueles que consideram que a escola é um lugar seguro. De facto, 96,34% dos alunos do nível económico “Alto” considera a escola como um lugar “Seguro” ou “Muito seguro”, face aos 93,08% dos alunos do nível “Médio” e 86,36% dos alunos do nível “Baixo”.

**Teste 2:** Análise da relação entre o Género dos inquiridos e o conhecimento do estatuto do aluno.

**Tabela 15**

*Relação entre o Género dos inquiridos e o conhecimento do estatuto do aluno*

		Conheces o Estatuto do Aluno e os deveres e direitos nele previsto?		Total
		Sim	Não	
Qual o teu género?	Feminino	347	249	596
	Masculino	261	239	500
	Outro	2	1	3
	Prefiro não responder	8	6	14
Total		618	495	1113

Verifica-se que não há evidência estatística favorável a uma relação entre o sexo dos alunos e o conhecimento do estatuto do aluno e os deveres e direitos nele previstos, com  $p\text{-value} > 0,05$ .

**Teste 3:** Análise da relação entre o nível socioeconómico do agregado familiar do aluno e conhecimento do estatuto do aluno.

**Tabela 16**

*Relação entre o nível socioeconómico do agregado familiar do aluno e conhecimento do estatuto do aluno*

		Conheces o Estatuto do Aluno e os deveres e direitos nele previsto?		Total
		Sim	Não	
Nível Socioeconómico do agregado familiar	Baixo	10	12	22
	Médio	257	206	463
	Alto	351	277	628
Total		618	495	1113

Verifica-se que não há evidência estatística favorável a uma relação entre o nível socioeconómico dos alunos e o conhecimento do estatuto do aluno, com  $p\text{-value} > 0,05$ .

**Teste 4:** Análise da relação entre o género dos inquiridos e consideração se o uso de telemóveis veio potenciar novos atos de violência entre pares.

**Tabela 17**

*Relação entre o Género dos inquiridos e consideração se o uso de telemóveis veio potenciar novos atos de violência entre pares*

		Consideras que o uso dos telemóveis, no espaço escolar, veio potenciar novos atos de violência entre pares, de forma mais dissimulada?			Total
		Sim	Não	Talvez	
Qual o teu género?	Feminino	147	209	240	596
	Masculino	115	217	168	500
	Outro	1	2	0	3
	Prefiro não responder	1	8	5	14
Total		264	436	413	1113

Verifica-se que existe evidência estatística favorável a uma relação entre o género do aluno e considerar que o uso de telemóveis veio potenciar novos atos de violência entre pares, para um  $p\text{-value} < 0,05$ .

De realçar que 64,93% das raparigas considera que os telemóveis vieram potenciar novos atos de violência entre pares (respostas “Sim” e “Talvez”), enquanto o género masculino considera 56,6%, sincronismo este com as 214 respostas dos inquiridos do género feminino que mencionaram ter rececionado ou emitido “sms” ou emails insultuosos através de meios digitais, número este também superior aos do género masculino com 119 referências à mesma resposta.

**Teste 5:** Análise da relação entre o género dos inquiridos e o sentimento de que a escola é um lugar seguro.

**Tabela 18**

*Relação entre o Género dos inquiridos e o sentimento de que a escola é um lugar seguro*

		Sente que a sua escola é um lugar seguro, no qual está perfeitamente enquadrado(a)?			Total
		Inseguro/mal integrado	Seguro/integrado	Muito Seguro/integrado	
<b>Qual o teu género?</b>	Feminino	28	337	231	596
	Masculino	27	228	245	500
	Outro	0	2	1	3
	Prefiro não responder	3	8	3	14
Total		58	575	480	1113

Observa-se que existe uma evidência estatística favorável a uma relação entre o género do aluno e o sentimento de que a escola é um lugar seguro, para um  $p\text{-value} < 0,05$ . Aproximadamente, 95,3% dos alunos do género feminino consideram que a escola é um local “Seguro” ou “Muito seguro”, comparado com 94,6% do género masculino.

**Teste 6:** Análise da relação entre o nível de escolaridade dos encarregados de educação e sentimento de que a escola é um lugar seguro.

**Tabela 19**

*Relação entre o nível de escolaridade dos encarregados de educação e sentimento de que a escola é um lugar seguro*

		Sente que a sua escola é um lugar seguro, no qual está perfeitamente enquadrado(a)?			Total
		Inseguro/mal integrado	Seguro/integrado	Muito Seguro/integrado	
<b>Qual a escolaridade do seu encarregado de educação?</b>	1.º ciclo	1	5	2	8
	2.º ciclo	3	1	6	10
	3.º ciclo	7	47	18	72
	Ensino Secundário	16	152	84	252
	Licenciatura/Mestrado	27	286	299	612
	Doutoramento	4	84	71	159
Total		58	575	480	1113

Há evidência estatística favorável a uma relação entre o nível de escolaridade dos encarregados de educação e sentir que a escola é um lugar seguro com  $p\text{-value} < 0,001$ . São os alunos cujos encarregados de educação têm um nível de escolaridade de licenciatura/mestrado que mais referem que a escola é um lugar seguro, com 97,2% a responder que a escola é um lugar “Seguro” ou “Muito seguro”.

**Teste 7:** Análise da relação entre o nível de escolaridade dos encarregados de educação e o estatuto do aluno ter sido discutido ou explicado.

**Tabela 20**

*Relação entre o nível de escolaridade dos encarregados de educação e o estatuto do aluno ter sido discutido ou explicado*

		O Estatuto do Aluno foi discutido ou explicado em algum momento pela sua escola?			Total
		Sim	Não	Não me recordo	
Qual a escolaridade do seu encarregado de educação?	1.º ciclo	4	0	4	8
	2.º ciclo	6	1	3	10
	3.º ciclo	25	12	35	72
	Ensino Secundário	72	53	127	252
	Licenciatura/Mestrado	151	190	271	612
	Doutoramento	54	45	60	159
Total		312	301	500	1113

Constata-se que existe evidência estatística favorável a uma relação entre o nível de escolaridade dos encarregados de educação e o estatuto do aluno ter sido discutido ou explicado, com  $p\text{-value} < 0,05$ . São os alunos cujos encarregados de educação têm o nível de escolaridade de licenciatura/mestrado que mais referem que o estatuto não foi explicado ou não se recordam. Das 612 respostas cuja escolaridade do encarregado de educação é a Licenciatura/Mestrado, 75,33% refere que o estatuto não foi explicado ou não se recordam.

**Teste 8:** Análise da relação entre o género dos inquiridos e a participação em atividades desenvolvidas por entidades externas à escola que fomentassem o civismo e bem-estar.

**Tabela 21**

*Relação entre o Género dos inquiridos e a participação em atividades desenvolvidas por entidades externas*

		Participou em alguma atividade desenvolvida por entidades externas à escola que fomentassem o civismo e o bem-estar?			Total
		Sim	Não	Não me recordo	
Qual o teu género?	Feminino	322	150	124	596
	Masculino	253	146	101	500
	Outro	3	0	0	3
	Prefiro não responder	3	2	9	14
Total		581	298	234	1113

Existe evidência estatística favorável a uma relação entre o género do aluno e o facto de ter participado em atividades que fomentem o civismo e bem-estar, com  $p\text{-value} < 0,05$ . De realçar que são as raparigas (54%) que mais participam nas referidas atividades.

**Teste 9:** Análise da relação entre o género do aluno e o sentimento de segurança pela presença regular dos Agentes da Escola Segura.

**Tabela 22**

*Relação entre o Género do aluno e o sentimento de segurança pela presença regular dos Agentes da ES*

		Em que medida é que a presença dos Agentes da Escola Segura na escola, provoca um sentimento de maior segurança?			Total
		Pouco importante	Importante	Muito importante	
Qual o teu género?	Feminino	103	290	203	596
	Masculino	127	205	168	500
	Outro	2	1	0	3
	Prefiro não responder	8	4	2	14
Total		240	500	373	1113

Apurou-se que existe evidência estatística favorável a uma relação entre género do aluno e o sentimento de segurança pela presença regular dos Agentes da Escola Segura, com  $p\text{-value} < 0,05$ . De realçar que dentro do género feminino, 82,72% consideram a presença dos agentes como “Importante” ou “Muito importante”.

**Teste 10:** Análise da relação entre o género do aluno e a confiança ou empatia sentida com os Agentes da Escola Segura.

**Tabela 23**

*Relação entre o Género do aluno e a confiança ou empatia sentida com os Agentes da ES*

		Sente confiança ou empatia com os Agentes da Escola Segura que frequentam a sua escola?			Total
		Nenhuma confiança	Confiança	Total confiança	
Qual o teu género?	Feminino	103	288	208	596
	Masculino	71	218	211	500
	Outro	2	1	0	3
	Prefiro não responder	8	4	2	14
Total		184	511	418	1113

Existe evidência estatística favorável a uma relação entre género do aluno e a confiança ou empatia sentida pelos Agentes da Escola Segura, com  $p\text{-value} < 0,05$ . De realçar que os alunos do género masculino (85,8%) são os que mais consideram “Confiança” ou “Total confiança” nos Agentes da Escola Segura.

**Teste 11:** Análise da relação entre ter participado ou elaborado trabalhos sobre a prevenção da violência entre pares e ter participado em ação de sensibilização dinamizada pelos Agentes da Escola Segura.

**Tabela 24**

*Relação entre ter participado ou elaborado trabalhos sobre a prevenção da violência entre pares e ter participado em ação de sensibilização dinamizada pelos Agentes da ES*

		Alguma vez participou numa ação sensibilização dinamizada pelos Agentes da Escola Segura?			Total
		Sim	Não	Não me recordo	
Durante os anos escolares que frequentou, participou ou elaborou algum trabalho sobre a prevenção da violência entre pares?	Sim	222	155	131	508
	Não	110	172	77	359
	Não me recordo	73	84	89	246
Total		405	411	297	1113

Existe evidência estatística favorável a uma relação entre ter participado ou elaborado trabalhos sobre a prevenção da violência entre pares e ter participado em ação de sensibilização dinamizada pelos Agentes da Escola Segura, com  $p\text{-value} < 0,05$ . De realçar que dos alunos que frequentaram, participaram ou elaboraram algum trabalho sobre a prevenção de violência entre pares, 56,3% não se recorda ou não participou numa ação de sensibilização dinamizada pelos Agentes da Escola Segura.

**Teste 12:** Análise da relação entre ter participado em alguma atividade desenvolvida por entidades externas à escola que fomentassem o civismo e bem-estar e ter participado em ação de sensibilização dinamizada pelos Agentes da Escola Segura.

**Tabela 25**

*Relação entre ter participado em alguma atividade desenvolvida por entidades externas à escola que fomentassem o civismo e bem-estar e ter participado em ação de sensibilização dinamizada pelos Agentes da ES*

		Alguma vez participou numa ação sensibilização dinamizada pelos Agentes da Escola Segura?			Total
		Sim	Não	Não me recordo	
Participou em alguma atividade desenvolvida por entidades externas à escola que fomentassem o civismo e o bem-estar?	Sim	279	164	138	581
	Não	77	156	65	298
	Não me recordo	49	91	94	234
Total		405	411	297	1113

Existe evidência estatística favorável a uma relação entre ter participado em alguma atividade desenvolvida por entidades externas à escola que fomentassem o civismo e bem-estar e ter participado em ação de sensibilização dinamizada pelos Agentes da Escola Segura, com  $p\text{-value} < 0,05$ .

Salienta-se que 25,06% dos inquiridos participaram em atividades desenvolvidas por entidades externas à escola que, por sua vez, corroboram com terem participado em ações desenvolvidas pelos Agentes da ES. De realçar que, dos alunos que tenham participado em alguma atividade desenvolvida por entidades externas, 51,98% não se recorda ou não participou numa ação de sensibilização dinamizada pelos Agentes da Escola Segura.

**Teste 13:** Análise da relação entre ações mais relevantes na prevenção da violência em ambiente escolar e a presença regular dos Agentes da Escola Segura na escola.

**Tabela 26**

*Relação entre ações mais relevantes na prevenção da violência em ambiente escolar e a presença regular dos Agentes da ES na escola*

		Em que medida é que a presença dos Agentes da Escola Segura na escola, provoca um sentimento de maior segurança?			Total
		Pouco importante	Importante	Muito importante	
No que diz respeito à prevenção da violência em ambiente escolar e na sua perspectiva, assinale as ações mais relevantes.	A escola desenvolver mais projetos sobre o tema.	104	289	217	610
	Maior presença de polícias junto às escolas.	26	70	100	196
	Ações promovidas por entidades externas à escola, sobre o tema "violência".	34	60	22	116
	Maior punição dos autores de atos de violência.	63	68	28	159
	Colocação de câmaras de videovigilância na escola.	6	10	6	22
	Outra	6	3	0	9
Total		239	500	373	1112

Verifica-se que existe evidência estatística favorável a uma relação entre ações mais relevantes que os alunos consideram na prevenção da violência em ambiente escolar e a presença regular dos Agentes da Escola Segura na escola, com  $p\text{-value} < 0,05$ . De realçar que, dos alunos que consideram a presença dos Agentes da Escola Seguro como “Importante” ou “Muito importante”, 57,85% considera que a escola deve desenvolver mais projetos sobre o tema no que diz respeito ações de prevenção de violência em ambiente escolar, seguido da maior presença de polícias juntos às escolas (19,47%).

### 4.3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA

#### 4.3.1. CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

No presente estudo foram entrevistados quatro indivíduos com idades compreendidas entre os 52 e os 66 anos de idade, todos eles a exercer funções enquanto Diretor de Agrupamento ou Escola Não Agrupada.

**Tabela 27**

*Caracterização socioprofissional dos entrevistados*

Idade	Género	Formação	Função	Anos na função atual
60	feminino	Mestrado em Administração Escolar	Diretora	4
58	feminino	Mestrado em Administração Escolar	Diretora	6
52	masculino	Mestrado em Gestão e Administração Educacional	Diretor	12
66	masculino	Mestrado em Gestão e Administração Educacional	Diretor	12

Como se pode verificar na leitura da tabela 27, a razão do género é equitativa, apresentando todos eles formação específica na área de Administração e Gestão Escolar, sendo detentores de Grau Mestre. A média de anos em que permanecem em exercício de funções no órgão máximo de Direção, ronda os 8,5 anos.

### 4.3.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS RESULTADOS OBTIDOS

A análise do conteúdo recolhido no IE aplicado, foi feita em torno do sistema de dimensões de análise e categorias, ilustrado na tabela 28.

**Tabela 28**

*Categorização dos resultados obtidos IE*

Dimensões de análise		Categorias
A	<p><b>Principais fatores dos conflitos</b></p> <p><i>Descrição: Apresentar os principais fatores que contribuem para a violência em meio escolar (Questão 1)</i></p>	<p>A1 Mau uso da <i>internet</i> e redes sociais</p> <p>A2 Problemas socioeconómicos dos alunos</p> <p>A3 Problemas de saúde mental</p> <p>A4 Ambiente familiar</p> <p>A5 Influência da sociedade e dos meios de comunicação social</p> <p>A6 Espaço físico escolar</p>
B	<p><b>Tipificação de atos de violência</b></p> <p><i>Descrição: situações de violência vivenciadas nas escolas e em que ambiente ocorrem (Questão 2)</i></p>	<p>B1 Ofensas à integridade física</p> <p>B2 Humilhação</p> <p>B3 Desrespeito pela figura do professor</p> <p>B4 Violência digital nas redes sociais</p> <p>B5 Bullying</p> <p>B6 Dentro do recinto escolar</p>
C	<p><b>Atividade cívica na escola</b></p> <p><i>Descrição: Apresentar como é pensada a atividade cívica na escola e o conhecimento dos alunos sobre o Regulamento Interno e Estatuto do Aluno (Questão 3)</i></p>	<p>C1 Conhecimento do Regulamento Interno e Estatuto Aluno</p> <p>C2 Abertura Processo Disciplinar</p> <p>C3 Comunicação às autoridades competentes</p> <p>C4 Medidas aplicadas</p>
D	<p><b>Contributos de entidades externas</b></p> <p><i>Descrição: Identificar a existência de parcerias com entidades externas e contributos das mesmas em prol da segurança e bem-estar do aluno (Questão 4)</i></p>	<p>D1 Escola ativa em parcerias</p> <p>D2 Promoção da consciencialização educativa</p> <p>D3 Enriquecimento/amadurecimento do jovem</p> <p>D4 Prevenção de possíveis conflitos</p>
E	<p><b>Programa Escola Segura da PSP</b></p> <p><i>Descrição: Analisar o momento em que deve ser chamada a polícia às escolas e a importância da existência de um programa específico em prol da segurança escolar (Questão 5)</i></p>	<p>E1 Prática criminal</p> <p>E2 Infração de regras internas</p> <p>E3 Dissuasão de comportamentos de risco ou violência</p> <p>E4 Parceiro estratégico e fundamental</p> <p>E5 Ações sensibilização</p>
F	<p><b>Avaliação das temáticas das EPES e seu impacto</b></p> <p><i>Descrição: Analisar as atividades e participação da ES na escola e avaliar e o seu impacto pedagógico dos temas abordados nas ações (Questão 6)</i></p>	<p>F1 Importância</p> <p>F2 Pertinência</p>
G	<p><b>Articulação entre a escola e a PSP</b></p> <p><i>Descrição: Classificar a articulação existente entre as direções dos EE e a PSP na resolução de problemas em ambiente escolar (Questão 7)</i></p>	<p>G1 Articulação</p> <p>G2 Contributos na resolução problemas</p>
H	<p><b>Novas formas de intervenção</b></p> <p><i>Descrição: Identificar novas formas de intervenção para a diminuição de episódios de violência entre pares (Questão 8)</i></p>	<p>H1 Aumento do número de ações de sensibilização</p> <p>H2 Ações juntos dos encarregados de educação</p> <p>H3 Novas apostas</p>

Tendo por base o paradigma qualitativo deste estudo, foi aplicada à informação recolhida pelas entrevistas a técnica de análise de conteúdo, uma vez que permite analisar o discurso dos entrevistados. Segundo Bardin (2018, p. 50) a técnica de análise de conteúdo “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça (...) a busca de outras realidades”.

## PRINCIPAIS FATORES DA VIOLÊNCIA EM CONTEXTO ESCOLAR

Debruçando-nos sobre a visão dos gestores da escola acerca do fenómeno da violência escolar, urge a necessidade de extrapolar as devidas premissas que podem auxiliar na compreensão do objeto em estudo. Destarte, no que concerne à primeira questão lançada, o objetivo foi identificar os principais fatores que contribuem para a violência em meio escolar na perspetiva dos entrevistados. Foram identificados seis fatores mais influentes no que concerne à violência em contexto escolar, sobressaindo as categorias "Problemas socioeconómicos dos alunos", "Mau uso da *internet* e redes sociais" e "Ambiente familiar", com um total de 4 ocorrências cada. As categorias "Influência da sociedade e dos meios de comunicação social" e "Problemas de saúde mental" registam 2 ocorrências cada. A categoria "Espaço físico escolar", surpreendentemente, conta apenas com uma ocorrência.

Nas palavras dos entrevistados, a utilização indevida da *internet* e das redes sociais surge como um verdadeiro problema quando o assunto é a violência em meio escolar, muito por causa da visualização de imagens e vídeos desapropriados levando à banalização dos comportamentos violentos. A este respeito, um dos entrevistados afirma o seguinte:

“(...) verem vídeos ou imagens que não serão os mais aconselháveis, aí transportam isso depois para a escola.” (E1).

Um dos entrevistados refere que existe mesmo uma transposição entre as representações das redes sociais, geralmente exageradas e altamente polarizadas, para a realidade, replicando-se frequentemente o ambiente tóxico que se vive nas redes sociais na interação “offline” com os outros, como ficou patente no discurso de um dos entrevistados:

“(...) a transposição das representações das redes sociais para a realidade concreta, (...), a tentativa de replicar no real aquilo que é o cotidiano, aquilo que se assiste nas redes sociais.”

(E2)

Estas percepções vão ao encontro de vários estudos desenvolvidos sobre o assunto, como de Martin et al. (2018) que relaciona a exposição às redes sociais como fator de cyberbullying e Drakatos et al. (2023) que a relaciona com a saúde mental dos adolescentes e consequentes efeitos ao nível da violência escolar.

Os problemas socioeconómicos são um dos principais fatores passíveis de levarem a situações de violência entre os alunos, nomeadamente, a diferença entre os diferentes níveis socioeconómicos, uma vez que a escola reúne alunos provenientes de vários estratos sociais. Estes, são facilmente perceptíveis na opinião dos entrevistados:

“(...) referir os problemas socioeconómicos e educacionais como causas impulsionadoras dos conflitos, que podem levar à violência.” (E3);

“(...) é muitas vezes no seio da família que está o conflito, nomeadamente ligados a problemas socioeconómicos (...)” (E4).

O nível socioeconómico é reportado por Chang, 2016; Outland, 2022 e Vogel & Ham, 2018 como um dos principais preditores de violência escolar, no sentido em que os alunos oriundos de meios mais abastados, utilizam essas diferenças para marginalizar, estigmatizar e criar sentimentos de superioridade, relativamente aqueles oriundos de meios socioeconómicos mais baixos (Tippett & Wolke, 2014). Um dos fatores mais referidos pelos professores entrevistados como sendo um dos fatores principais relacionados com a violência escolar prende-se com o ambiente familiar, nomeadamente, a falta de regras e de regulação por parte dos encarregados de educação, o nível de educação e de literacia que os pais dos alunos têm, são passíveis de contribuir para um maior número de conflitos em ambiente escolar. Dois dos entrevistados referem-se a este fator do seguinte modo:

“(...) na sequência dessas diferenças socioeconómicas a questão das literacias, (...) há proveniência de contextos muito diferentes, isto relativamente aos alunos.” (E2)

“(...) o nível de educação dos pais económica e social e mesmo escolar que faz criar uma série de conflitos (...) ao mesmo tempo com pouca regulação dos adultos que os acompanham (...)” (E3)

A saúde mental e os problemas associados foram também reportados como um dos fatores que levam ao desenvolvimento da violência em contexto escolar, nomeadamente o descontrolo emocional, levando a estados de irritação exagerados. Também foi referido que a saúde mental foi altamente prejudicada devido à pandemia, não só entre os alunos, mas também entre o pessoal docente e não docente. Um entrevistado refere-se-lhe nestes termos:

“(...) uma delas prende-se muito com a saúde mental deste momento, (...) consequências pandémicas, (...) generalizada, não só nos alunos, mas também a funcionários, docentes e não docentes.” (E2)

A pandemia COVID-19 exacerbou os desafios da saúde mental dos estudantes e aumentou o risco de violência escolar. O isolamento, a perturbação das rotinas e as dificuldades económicas contribuíram para o aumento do stress, ansiedade e depressão entre os estudantes (Omari & McGee, 2020).

De facto, e corroborando o que foi referido, Vieira (2013) realça os problemas e conflitos familiares, o autoritarismo, negligência parental e ainda o mau ambiente familiar como fatores com uma grande influência no desenvolvimento da violência escolar. Também Gautam & Kaur (2019) referem que os estudantes que vêm de casas com elevados níveis de conflito, abuso, negligência ou exposição à violência correm maior risco de exibir comportamentos violentos na escola.

A influência da sociedade e dos meios de comunicação social também foi referido com um dos fatores a ter em consideração quando o assunto é violência escolar, nomeadamente, a violência que é transmitida pela comunicação social, seja em séries e filmes extremamente violentos como pela transmissão de imagens reais violentas, como guerras e atentados:

“(...) também a comunicação social, filmes, cinema, (...), filmes extremamente violentos onde eles acabam por encarar o que veem em ficção e transportam para sua ação como fosse real onde tudo para eles é absolutamente normal.” (E1)

A violência veiculada pelos meios de comunicação social é um dos fatores associados por Vieira (2013) à violência escolar. Também Ventura (2015) refere o profundo impacto que os conteúdos, muitas vezes agressivos, dos programas televisivos, jogos, *internet* e publicações nas redes sociais têm nos comportamentos disruptivos das crianças e jovens. A exposição à violência nos meios de comunicação e na sociedade apresentam o potencial de dessensibilizar os estudantes à violência e promover uma cultura de agressão (Reissler, 2006).

Por fim, o próprio espaço escolar é referido como um fator que contribui para o desenvolvimento da violência escolar, nomeadamente, o tamanho da escola e áreas cobertas, sendo que, nas palavras de um dos entrevistados, quanto menor o espaço físico maior a probabilidade de desenvolvimento de conflitos inflamando-se assim os ânimos: "(...) quanto menos espaço físico coberto, a maior probabilidade interação entre as pessoas muitas vezes leva ao conflito (...)” (E3)

Como refere Mendes (2010), a escola constitui um dos mais importantes agentes socializadores para os jovens, podendo-se tornar num local indesejado e temido pelos mesmos, levando a que estes tenham um sentimento de insegurança quando se encontram dentro do seu espaço. Por exemplo, e como refere Pereira (s/d), a agressão entre pares ocorre frequentemente nos recreios das escolas, espaços que são altamente desvalorizados, de oferta reduzida quanto às oportunidades que oferecem de jogo, convívio, observação, modificação e manipulação da natureza.

## **TIPIFICAÇÃO DE ATOS DE VIOLÊNCIA VIVENCIADOS NO CONTEXTO ESCOLAR**

Após a identificação dos fatores que levam à violência no espaço escolar, foi pedido aos entrevistados que tipificassem as principais situações de violência vivenciadas nas escolas e em que ambiente ocorrem. Em termos de atos violentos identificaram-se: ofensas à integridade física, humilhação, indisciplina e desrespeito pela figura do professor e o bullying. Em termos de ambiente foram identificadas as redes sociais e o recinto escolar.

O primeiro ato de violência diz respeito a ofensas à integridade física, nomeadamente, agressões entre rapazes, ou então, os alunos mais novos são instigados pelos mais velhos para se agredirem entre si. Também são reportadas situações de humilhação, nomeadamente, de racismo, com

ofensas e injúrias pejorativas, como se pode perceber através da análise do discurso dos entrevistados:

“(…) mas ao nível de agressão física não há rapaz-rapariga, há sim entre rapazes.” (E2);

“Macacos há, então qual é o problema de chamar macaco (…)” (E2).

Estas perceções vão de encontro ao que foi reportado pela PSP, sendo que esta força policial revelou em 2022 que “os crimes de agressão, injúria e ameaça voltaram a aumentar nas escolas e nos percursos entre a escola e casa, no último ano letivo 2021/2022” (Patacho, 2022). As humilhações a que são sujeitos na escola podem ser responsáveis por graves situações traumáticas mesmo após os anos escolares, afetando a saúde mental dos indivíduos (Ventura, 2016).

Outra grave situação de violência em espaço escolar prende-se com a indisciplina e desrespeito pela figura do professor. Os alunos que são indisciplinados frequentemente interrompem as aulas, levando a um impacto negativo no ambiente de aprendizagem. Isto pode afetar o desempenho académico de outros estudantes e criar um ambiente de ensino stressante (Gahungu, 2018). Ao mesmo tempo, o desrespeito pelos professores é igualmente problemático. Os professores são responsáveis por moldar as mentes das gerações futuras e o desrespeito para com eles pode levar a uma falta de motivação e empenho no ensino (Gahungu, 2018). Salgueiro (1999) refere que crianças com problemas de interação com os professores fazem com que a aprendizagem não decorra da melhor forma, estando assim associado a desvios, desequilíbrios e/ou vulnerabilidade, como se pode comprovar pela análise das opiniões dos entrevistados:

“(…) a falta de autoridade ou a não aceitação da autoridade do docente em sala de aula (…)  
(E2);

“(…) atitude dos miúdos, de saberem-se comportar em determinados sítios com os professores que às vezes leva a conflitos difíceis em que disputam com a autoridade do professor.” (E3);

“(…) em relação a um professor, podemos falar em falta de respeito ou insulto que isso pode acontecer.” (E4).

Um dos principais problemas referidos pelos professores é o *bullying*, muitas vezes desvalorizado pela sociedade, como Fernandes e Seixas (2012) referiram, olhando-se frequentemente para comportamentos agressivos como sendo brincadeiras de criança ou um ritual normal de crescimento. No entanto, este é um verdadeiro problema, tanto dentro como fora das escolas, como referem os entrevistados:

“(…) bastante, tanto dentro da escola como depois no exterior, isto é, mesmo lá fora da escola (..) no *bullying* há (..)” (E1);

“(…) de uns sobre os outros, uns serem mais dominantes do que outros, gerando conflitos, e situações de disputa (..)” (E2).

De acordo com Ventura (2016) o *bullying* diz respeito a um conjunto de ações que ultrapassam a simples provocação, que é realizada de forma continuada, sendo altamente traumático para as vítimas. O *bullying* é, portanto, um problema sério que afeta muitos alunos nas escolas. É uma forma de comportamento agressivo que é intencional e repetido, e pode assumir muitas formas, incluindo o *bullying* físico, verbal e social (Matos & Gonçalvez, 2008). O *bullying* pode ter um impacto negativo na saúde mental e no desempenho académico da vítima, podendo levar a sentimentos de isolamento, depressão e, até mesmo, ao suicídio. É importante que as escolas tenham políticas e procedimentos em vigor para lidar com o *bullying*, incluindo programas de prevenção e intervenção, e fornecer apoio e recursos tanto para as vítimas como para os *bullies* (Matos & Gonçalvez, 2008).

Em termos de ambiente onde ocorrem as situações de violência, os entrevistados destacam dois: redes sociais e dentro do recinto escolar. As redes sociais são uma realidade nos dias de hoje, especialmente na vida de crianças e jovens, consideradas nativos digitais, que convivem com estas plataformas desde muito cedo nas suas vidas. Estas redes replicam muitas vezes situações de violência, de agressão e insultos da vida real, dissimulando novas formas de violência. Por outro lado, conflitos que começam nas redes sociais são muitas vezes transportados para a vida real, tal como nos referem os entrevistados:

“(…) acontecem hoje muito as raparigas envolverem em lutas e tem a ver com questões de namoros ou precisamente as tais picardias ou insultos nos meios das redes sociais (..)” (E1);

“(…) a questão dos telemóveis e a questão das redes sociais que vieram potenciar novas formas de violência de forma dissimulada.” (E2);

“(…) conflito mesmo já aconteceu pelo espaço virtual e depois materializa-se no espaço físico quer no interior quer no exterior da escola (…)” (E3).

Tal como refere Ventura (2016) navegar na *internet* utilizar redes sociais sem a vigilância tutora, apresentam um grande potencial para a disseminação da agressividade e da intolerância. Apesar das redes sociais não serem negativas em si mesmas, podem tornar-se problemáticas quando as pessoas as utilizam para lidar com questões e fatores de stress quotidianos, tais como a solidão ou quando são utilizadas para aceder a conteúdos impróprios, dando origem a problemas físicos, mentais, psicológicos e sociais, bem como afetando a socialização, as perceções das relações sexuais, o desempenho académico, entre outros (Moro, Ruiz-Narezo, & Fonseca, 2022).

O recinto escolar é, naturalmente, referido pelos entrevistados com um dos ambientes onde se dão as situações de violência, especialmente nos intervalos e nos pátios, apesar destas situações poderem ocorrer, também, nas salas de aula:

“(…) nos intervalos, às vezes pode ocorrer infelizmente também em sala de aula (….) o pátio ou lugares mais recônditos da escola (….)” (E2).

O espaço escolar é o local onde crianças e jovens passam a maior parte do seu dia praticando atividades curriculares e não curriculares, sendo por isso um espaço privilegiado para que diferentes formas de violência a que os alunos e outros atores escolares estejam sujeitos sejam detetados (Violência, 2019).

## **ATIVIDADE CÍVICA NA ESCOLA: REGULAMENTO INTERNO E ESTATUTO DO ALUNO**

Tendo, assim, em consideração o facto de a violência escolar ser um fenómeno grave que deve ser combatido com toda a urgência, questionou-se sobre a atividade cívica na escola, nomeadamente, perceber de que modo é pensada a atividade cívica na escola e analisar qual é o conhecimento dos alunos sobre o Regulamento Interno e Estatuto do Aluno (passando a partir de agora a designar-se por RIEA).

No que concerne ao RIEA, os entrevistados referem que este é conhecido pelos alunos, sendo que, no momento da matrícula os alunos assinam um documento onde se encontram plasmados os seus direitos e os seus deveres. Ao mesmo tempo, este regulamento, além de ser trabalhado e apresentado na assembleia de turma, pode ser consultado sempre que se quiser, tanto pelos alunos como pelos pais, uma vez que se encontra disponível na *internet*, como referem os entrevistados desta investigação:

“Os alunos têm conhecimento do estatuto do aluno, eles são obrigados a assinar o papel em documento no ato da matrícula (...) todas as salas de aula têm o placar os deveres dos alunos (...) está na página da escola com acesso à *internet*(...)” (E1);

“os alunos têm conhecimento dele no início do ano. (...) os pais têm acesso ao link com o RI e em que assinam (...)” (E2);

“(..) assembleia de turma trabalha-se muitos os direitos e os deveres e todas as obrigações que eles têm plasmados no estatuto do aluno (...)” (E3).

No RIEA, aprovado pela Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro, é o documento onde se encontram os normativos e regulamentação do funcionamento da escola, estando ao dispor da mesma e de toda a comunidade educativa. Dois dos artigos mais importantes deste regulamento no que concerne à violência é o artigo 10º, nomeadamente, a alínea d) “tratar com respeito e correção qualquer membro da comunidade educativa, não podendo, em caso algum, ser discriminado...”; e a alínea i) “Respeitar a integridade física e psicológica de todos os membros da comunidade educativa, não praticando quaisquer atos, designadamente violentos, independentemente do local ou dos meios utilizados, que atentem contra a integridade física, moral ou patrimonial dos professores, pessoal não docente e alunos”.

No entanto, e apesar do conhecimento e disponibilidade do RIEA, as situações de violência em contexto escolar ocorrem, devendo ser devidamente adereçadas: “quando são casos mais graves tem de haver mesmo conselho de turma disciplinar, é aberto um processo disciplinar (...)” (E1). Quando as situações são particularmente graves, o primeiro passo reportado pelos entrevistados é marcação de uma falta disciplinar seguido da abertura de um processo disciplinar: “(...) é feita uma participação de ocorrência e marcada uma falta disciplinar (...)” (E2).

Outro dos entrevistados refere que existem diferentes níveis de intervenção, de acordo com a gravidade da situação que é materializada pelo responsável da intervenção, começando no assistente operacional e terminando no diretor:

“(..) temos diferentes níveis de intervenção (...) o professor que será o primeiro elemento ou o assistente operacional que interage com o aluno (...) depois temos o diretor de turma ou o professor titular de turma, (...) depois temos o coordenador dos diretores de turma e depois a direção e na direção há um primeiro nível que é o adjunto e existe um segundo nível de intervenção que é o diretor, que sou eu, que interage nessas situações.” (E3).

Os diretores de escolas apoiam-se nos agentes do Programa da Escola Segura, no sentido de corrigir e prevenir os efeitos da problemática da violência na escola (Cunha, 2022). Neste sentido e como referem os entrevistados:

“Escola Segura é a nossa principal parceira. A tomada de decisões depende do caso e da sua da gravidade.” (E1);

“(..) matéria que possa ser considerado crime, entre aspas, aqui também estamos a falar de jovens menores chamamos os pais, depois claro que temos entidades, temos a Escola Segura, a Saúde Escolar, CPCJ (...)” (E2).

No que respeita às medidas aplicadas, estas podem-se dividir em medidas disciplinares corretivas ou medidas disciplinares sancionatórias: “(...) nós temos medidas disciplinares corretivas ou medidas disciplinares sancionatórias (...)” (E3).

De acordo com o nº1 do artigo 24º da Lei n.º 51/2012, de 05 de setembro referente ao Estatuto do Aluno e Ética Escolar, as medidas corretivas prosseguem finalidades pedagógicas, dissuasoras e de integração, visando, de forma sustentada, o cumprimento 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. Já no nº 1 do artigo 28.º as medidas disciplinares sancionatórias traduzem uma sanção disciplinar imputada ao comportamento do aluno. De acordo com o nº 2 do mesmo artigo constituem medidas disciplinares sancionatórias a repreensão registada, a suspensão até 3 dias úteis, a suspensão da escola entre 4 e 12 dias úteis,

a transferência de escola e a expulsão da escola. Essas ações, corretivas e sancionatórias, foram também referidos pelos entrevistados:

“Criei o gabinete disciplinar (...), veio criar aqui uma unidade com identidade e criação de saber, portanto como era criados os processos disciplinares. (...) uma ação especial totalmente dissuasora (...)” (E4);

“Muitas vezes, trata-se de escrever os deveres e depois explicar quais foram os que não cumpriram e porquê e o que deveria ter feito.” (E1).

### **CONTRIBUTOS DE ENTIDADES EXTERNAS EM PROL DA SEGURANÇA ESCOLAR**

Quando questionados sobre as parcerias com entidades externas e contributos das mesmas em prol da segurança e bem-estar do aluno, é notória a grande atividade das escolas no que concerne a parcerias externas nomeadamente a Escola Segura, os Serviços de Psicologia, a Saúde Escolar. Também se refere a importância da família como parceira da escola, como se pode analisar pelo discurso dos entrevistados:

“Temos muitas parcerias com entidades externas, sobretudo a Escola Segura (...) Serviços de Psicologia e a “Saúde Escolar” (...)” (E2);

“(...) o contributo da família, a família como parceira (...)” (E2);

“(...) outras ações que se possam desenvolver aqui na escola, têm de ser pagas algumas delas, nem todas, mas algumas têm de ser pagas e, portanto, contamos mesmo somente com a Escola Segura.” (E1).

As parcerias são, portanto, muito importantes, uma vez que permitem provocar nos seus alunos estímulos de aprendizagens e que estes, por sua vez, sejam mais capazes de compreender o mundo que os cerca, refletir sobre ele e tornarem-se cidadãos ativos, provocando a mudança positiva no mundo que os desafia diariamente (Faure, 1981). Pode-se dizer, então, que as parcerias permitem a promoção da consciencialização educativa assim como o enriquecimento e amadurecimento do jovem, como os entrevistados referiram:

“Temos outras entidades (...) trabalham connosco as questões da violência (...) com os nossos alunos, mas também com os nossos professores e assistentes operacionais dotando-os de ferramentas para lidar com esta problemática do bullying.” (E3);

“(...) o mundo muda pela consciência (...) essa é a dinâmica que é criada e faz com que o papel reconhecido da ES neste momento seja um parceiro imprescindível.” (E3);

“(...) recorreremos a entidades externas para nos apoiar a construir homens e mulheres, daí retirando contributos imensamente positivos na partilha de saberes que cada entidade possa dar, é seguramente imprescindível a presença destas no seio interventivo da escola.” (E4).

De facto, e como afirma Serrate (2009), a formação de parcerias entre a escola e entidades externas levam ao desenvolvimento do trabalho cooperativo que é essencial no que concerne à prevenção e resolução de situações de conflito ao mesmo tempo que se fomentam relações baseadas na confiança e no respeito.

A prevenção de conflitos aparece como o objetivo central deste trabalho colaborativo, antecipando as situações e os motivos pelos quais podem surgir comportamentos violentos. Esta prevenção assenta numa dinâmica proativa, sendo que a Escola Segura é a parceira central das escolas, referida de forma positiva pelos entrevistados:

“É muito preventivo, muito proativo (...) uma ação mais preventiva dos problemas” (E3);

“A Escola Segura aparece aqui como sendo uma parceira imprescindível. (...) cada vez mais numa política de antecipação e de parceria com a escola.” (E4).

## **PROGRAMA ESCOLA SEGURA DA PSP**

A opinião dos professores entrevistados é corroborada por Cunha (2022), que refere que os agentes do programa da Escola Segura são responsáveis por desenvolver palestras e ações de sensibilização/ consciencialização, ministradas em ambiente de sala de aula em coordenação com o grupo de trabalho, ou um “gabinete de mediação”, como um dos entrevistados referiu, de forma a prevenir ocorrência de situações de violência na escola.

As ações de sensibilização constituem, portanto, um dos momentos em que se deve chamar a polícia às escolas, de forma a agir preventivamente relativamente à ocorrência de situações de violência nas suas mais variadas formas, como se pode comprovar pelo discurso dos entrevistados:

“(…) para prevenir precisamente situações de violência e são as ações promovidas pela Escola Segura” (E1);

“(…) atua preventivamente e também o fundamento destas ações (…)” (E2).

Mas além das ações de sensibilização, em que outras situações de devem chamar os agentes da autoridade à escola?

Em primeiro lugar, e de acordo com os entrevistados, os agentes devem ser chamados sempre que se verifique a ocorrência de algum tipo de prática criminal, como por exemplo, furtos, casos de bullying, posse de drogas e porte de armas brancas. Em suma, e de acordo com o discurso dos entrevistados, sempre que estiver perante um crime a polícia deve ser chamada de imediato:

“(…) conhecimento de furtos no interior da escola, chamamos de imediato a ES, ou seja, quando achamos que existe algum crime.” (E1);

“(…) relativamente a um caso de bullying (…)” (E2);

“(…) suspeita de posse de drogas ou do porte de armas brancas (…)” (E3).

De facto, e de acordo com informações da PSP (2021), além da promoção e da realização de ações de sensibilização e de prevenção junto das escolas, os agentes do programa Escola Segura respondem a ocorrências de diversas naturezas, podendo estas ser detetadas pelos próprios agentes ou via denuncia de elementos da comunidade local.

Em suma, e como os entrevistados referem, quando a causa e resolução da situação já ultrapassa o âmbito pedagógico observando infrações graves das regras internas, os agentes devem ser, efetivamente chamados:

“(...) quando a matéria, o facto, ultrapassa já a componente pedagógica, ultrapassa já a componente interna, aí a ES tem de ser chamada (...)” (E2);

“(...) só quando os casos de conflito ou incivildades existem (...)” (E4).

Também são referidas situações que já ultrapassam a capacidade de controlo da escola. Nestas situações a polícia deve ser chamada: “(...) se prevê que pode haver uma situação fora do controle da escola e nós não conseguimos de modo algum controlar (...)” (E1).

De acordo com os entrevistados, a polícia é o parceiro estratégico por excelência para a dissuasão e prevenção de comportamentos de risco e de violência, opiniões que são corroboradas por Oliveira (2015) quando refere que o programa Escola Segura da PSP intervem de forma proativa, antecipada e preventiva, contribuindo, deste modo, para o aumento do sentimento de segurança por parte de toda a comunidade escolar, como referem os entrevistados:

“(...) no sentido preventivo (...) mostrando ser elemento da comunidade educativa (...) e acompanhamento dos jovens.” (E3)

“(...) tem sido a parceira sempre de excelência e aí mantemos a maior a maior harmonia possível.” (E2)

“(...) a prevenção e a atuação são fundamentais para a continuidade da sua existência como programa específico das FS (...)” (E2)

“(...) aparece aqui como sendo uma parceira imprescindível.” (E4)

## **AVALIAÇÃO E IMPACTO DAS TEMÁTICAS DESENVOLVIDAS PELAS EPES**

De acordo com Marcelo e Pereira (2013), são várias as temáticas abordadas nas ações promovidas pela Escola Segura, como é o caso da indisciplina, o bullying, os danos e vandalismo, os consumos de estupefacientes, entre outras. Quando questionados sobre a importância e pertinência dos temas abordados, a opinião de que estes temas são de extrema importância e pertinência, uma vez que são temáticas com que os alunos se deparam diariamente e sobre as quais devem ser consciencializados é unânime:

“(...) é muito importante, por muito que eles ouçam, (...) são casos reais (...) e mais consciente.” (E1)

“(...) os temas que desenvolvem são muito importantes.” (E3)

“(...) a intervenção dos agentes de todo pertinente (...)” (E3)

“(...) tal fator de prevenção e consciencialização e (...) e o impacto brutal que tem nos alunos.” (E3)

“(...) os Polícias da Escola Segura têm acompanhado estas dinâmicas desafiantes (...) estando bem preparados para a sua missão.” (E4)

### **ARTICULAÇÃO DOS ÓRGÃOS DE GESTÃO DOS EE COM A PSP**

Em termos de articulação entre a escola, na figura das direções escolares, e a PSP, os entrevistados referem que esta é uma experiência considerada bastante positiva, como se pode comprovar pelas seguintes afirmações:

“(...) muito boa, porque quando eu telefono imediatamente vêm em resposta” (E1)

“Classifico-a de excelente (...)” (E2)

“(...) muito boa e em todos os aspetos. (...) resposta rápida (...)” (E4)

No entanto, se um dos entrevistados considera que a resposta é rápida, outro refere que, devido à falta de elementos nas equipas, as respostas têm sido mais demoradas: “(...) nos últimos tempos temos tido dificuldade na rapidez da resposta por falta de recursos humanos das equipas (...)” (E3).

No entanto e no geral, pode-se afirmar que esta é uma articulação positiva. Como refere Cunha (2022) os diretores das escolas têm ao seu dispor os agentes do programa da Escola Segura, figuras maiores no que respeita à segurança e prevenção da violência escolar, solicitando a sua intervenção sempre que tal é necessário, contribuindo para que a resolução de problemas e para a prevenção dos mesmos, através da sinalização de possíveis situações de risco. Esta última afirmação de Cunha (2022), segue a linha das opiniões que foram dadas pelos entrevistados, sendo que estes consideram que a articulação entre os estabelecimentos de ensino e os agentes

da Escola Segura trazem importantes contributos para a prevenção e resolução de problemas, como se facilmente se comprova pelo discurso dos entrevistados:

“(...) contribui muito para a resolução do problema que está a ser vivo no momento (...)” (E1)

“Contribuem para resolução dos problemas (...) encontrar a solução e um outro caminho.” (E2)

“(...) assertiva e adequada, contribuindo para o detrimento do conflito dentro do espaço escolar.”  
(E3)

“(...) muito contribuem para a resolução de muitos problemas que vão surgindo, (...) já aceite como parte da nossa equipa (...)” (E4)

## **NOVAS FORMAS DE INTERVENÇÃO**

A última questão prendeu-se com as novas formas de intervenção, ou seja, identificar novas formas e estratégias para a diminuição da violência entre pares em contexto escolar. Segundo os entrevistados, a primeira estratégia passa pelo aumento do número de ações de sensibilização, tão importantes para a prevenção dos comportamentos violentos e disruptivos na escola, devendo o trabalho para a compreensão das causas destes comportamentos ser constantes de forma a intervir adequadamente para prevenir estes fenómenos de violência (Magalhães, 2010). Como referem os entrevistados:

“Apelo muito à realização de mais ações de sensibilização (...) promover mais ações.” (E1)

“(...) apostar cada vez mais na sensibilização e dotar as pessoas deste mecanismo (...)” (E4)

Outra estratégia considerada é o desenvolvimento de ações conjuntas junto dos encarregados de educação. Apesar de referida pelos entrevistados como algo “inovador”, a importância do envolvimento dos encarregados de educação é já algo discutido. De acordo com Carvalhosa (2010), as estratégias preventivas da violência escolar devem ser direcionadas a toda a comunidade escolar, sendo que os entrevistados dão um especial destaque aos encarregados de educação:

“(...) a aposta de mais ações para os encarregados de educação (...)” (E1)

“(...) trabalharmos os pais e encarregados de educação dos alunos estrangeiros e portugueses, (...) peças fundamentais no processo de integração (...)” (E3)

Por fim, existem temas que devem ser considerados novas apostas de intervenção, onde o destaque vai para o bullying e para o uso da *internet*, assim como para o policiamento no espaço exterior às escolas, onde muitas situações de violência entre partes e de bullying ocorrem, destacando-se o fenómeno do *cyberbullying*, fenómeno esse que se encontra em franco crescimento apesar de, na alínea t) do artigo 10º do Estatuto do Aluno, se poder ler que o aluno tem o dever de “não difundir, na escola ou fora dela, nomeadamente via *internet* ou através de outros meios de comunicação, sons ou imagens captadas nos momentos letivos e não letivos, sem autorização do diretor da escola”. Referem os entrevistados:

“(...) apelo às temáticas de Bullying e Cyberbullying (...)” (E1)

“Neste momento bullying, muito bullying, (...) portanto para os sensibilizar (...)” (E2)

“(...) segurança a *internet*, do Bullying (...)” (E4)

“(...) intervir mais junto ao espaço exterior das escolas, sensibilização e aumento do policiamento (...)” (E3)

#### 4.4. TRIANGULAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS

A fiabilidade, validade e viabilidade dos dados obtidos através dos instrumentos de investigação é reforçada pela convergência de evidências. Neste âmbito, foi utilizado o método de triangulação dos dados obtidos através dos inquéritos por questionário e do inquérito por entrevista, com o objetivo de se obter uma descrição mais completa dos fenómenos em análise (Denzin, 1989). Este método consiste, segundo Stake (1994, pp. 236–247) “no processo de utilizar múltiplas perceções para clarificar significado, verificando a repetibilidade de uma observação ou interpretação”.

No que se refere aos fatores ocasionadores de violência em contexto escolar, encontramos uma convergência e duas divergências entre as perceções dos diretores e as perceções dos alunos. A convergência: ambos valorizam o mau uso da *internet* e os problemas que daí possam advir, avocando-se quão ambos percecionam que é através dos meios digitais que se despoletam o maior número de atos de violência praticado pelos jovens. Salienta-se que mais de metade dos alunos inquiridos (50,6%) identificam os meios digitais como sendo o ambiente em que a maior parte dos atos de violência se processa, sobrepondo-se aos 44,0% que os situam, na sua maioria, no confronto físico.

Por outro lado, podemos encontrar divergências relativamente ao fato dos diretores valorizarem pouco a influência do “espaço físico escolar”, enquanto 29,09% dos alunos referem que as ações violentas ocorrem mais frequentemente nos espaços de recreio, seguindo-se os espaços “fora da escola” e, por fim, corredores e escadas, sendo que, os diretores falam da ocorrência de violência em “Espaço físico escolar” apenas em último lugar. A outra divergência encontrada diz respeito ao uso excessivo e má utilização dos telemóveis, assumindo os diretores que estes são capazes de estimular comportamentos inadequados que podem levar a atos de violência na escola. No entanto, os alunos inquiridos não consideram o uso dos telemóveis como potenciador de novos atos de violência.

Salienta-se a preocupação dos diretores escolares com os efeitos causados pela pandemia COVID-19, ao nível da saúde mental, não somente dos alunos, mas de toda a comunidade educativa, nomeadamente o descontrolo emocional, que levam a estados de irritação exagerados, podendo gerar situações de maior complexidade na relação entre pares.

Ao tentarmos diagnosticar situações de violência vivenciadas nas escolas e em que ambiente ocorrem, os alunos referem a humilhação, a exclusão do grupo e a agressão. Em termos de atos violentos, os diretores identificaram ofensas à integridade física, humilhação, indisciplina, desrespeito pela figura do professor e o *bullying*, existindo uma concordância parcial com os indicadores dados pelos alunos, embora estes nunca se refiram nem à indisciplina nem ao desrespeito pela figura do professor, uma vez que estas opções de resposta não lhes foram apresentadas.

No que concerne à atividade cívica na escola, tanto os diretores como a maioria dos alunos (55,5%) têm a percepção de que o Estatuto do Aluno é conhecido, bem como os deveres e direitos nele previstos. No entanto, os diretores salientam que, no momento da matrícula, os alunos assinam um documento onde se encontram plasmados os seus direitos e os seus deveres e 44,9% dos alunos não se recordam de lhes ter sido explicado ou de ter participado nalguma discussão do Estatuto do Aluno, por iniciativa da escola.

Relativamente à existência de parcerias com entidades externas em prol da segurança escolar e criação de bem-estar, a maioria (52,2%) dos alunos diz ter participado em atividades promovidas por outras entidades que fomentassem este tema e 45,6% dos alunos já elaboraram algum trabalho sobre prevenção da violência entre pares, convergindo com o assumir por parte dos diretores, quando questionados sobre as parcerias com entidades externas e contributos das mesmas em prol da segurança e bem-estar do aluno, é notória a grande atividade das escolas no que concerne a parcerias externas nomeadamente a Escola Segura, os Serviços de Psicologia, a Saúde Escolar, acrescentando também, a importância da família como parceira da escola.

Ao tentar-se perceber como é percecionada, pelos alunos e diretores escolares, a existência dos Agentes do PES da PSP e a sua empatia e relevância, a grande maioria dos alunos (74,1%) diz conhecer o Programa Escola Segura e a presença regular dos Agentes da Escola Segura faz a maioria (78,4%) dos inquiridos sentir-se mais seguro, assumindo um impacto “importante” (44,9%) ou “muito importante” (33,5%), em concordância com as opiniões dadas pelos diretores entrevistados, salientando-se a boa relação com as Direções escolares, tendo “(...) um impacto bastante favorável (...)” (E2), contribuindo para a resolução dos problemas na escola. Acrescenta-se ainda que, a larga maioria dos alunos (83,5%) revelam uma atitude muito positiva relativamente aos Agentes das EPES.

Ao quisermos compreender como são percebidas as atividades preventivas em torno da violência, através da parceria com a PSP no âmbito do PES, e se as mesmas acompanham os fenômenos da sociedade atual e correspondem às expectativas dos alunos e dos órgãos de gestão escolar, verificou-se que as ações de sensibilização da Escola Segura são pertinentes (66,1%) e muito interessantes (24,36%) aos olhos dos alunos, existindo convergência com a opinião dos diretores. Estes revelaram que os temas são de extrema pertinência e importância, uma vez que são temáticas com que os alunos se deparam diariamente e sobre as quais devem ser conscientizados.

Por fim, ao tentarmos inventariar junto dos alunos inquiridos e dos diretores entrevistados, sobre novas formas de intervenção para a diminuição/erradicação de episódios associados à violência entre pares, os diretores das escolas referem que a primeira estratégia passa pelo aumento do número de ações de sensibilização, tão importantes para a prevenção dos comportamentos violentos e disruptivos na escola, destacando-se a temática do *bullying* e a correta utilização da *internet*, alinhando-se com as respostas dadas pelos alunos e sugerem como temas para novas sessões: "Bullying e Cyberbullying", "Violência doméstica / Namoro", "Prevenção Toxicodpendência" e "Segurança na *Internet*".

Salienta-se outras posições dos alunos ainda relativamente a novas formas de intervenção: "Maior punição dos autores e atos de violência", "A escola desenvolver mais projetos sobre o tema", "Ações promovidas por entidades externas à escola, sobre o tema "violência"" e "Maior presença de polícias junto às escolas", sendo que apenas este último ponto foi referenciado, também, pelos diretores.

Outra estratégia ressaltada como fulcral pelos diretores das escolas, é o desenvolvimento de ações conjuntas junto dos encarregados de educação, aspeto que não foi referido pelos alunos.

## CAPÍTULO 5. PLANO DE AÇÃO

*"A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original."*

Albert Einstein

A prevenção da violência escolar é vista como uma necessidade para ajudar a promover a qualidade do cotidiano e bem-estar da escola através de um processo sistemático de diagnóstico que permita, ciclicamente, saber em que medida é necessária a intervenção dos organismos educacionais e parceiros para preservar um ambiente benigno no seio escolar.

Dodgson (1993), Huysman (2000) e Örténblad (2001) (citado por Rebelo & Gomes, 2018), falam na necessidade de uma escola aprendente, reflexiva, com capacidade de ultrapassar os seus próprios problemas e na adaptação às mudanças do meio. Para o conseguir tem de se apoiar em líderes fortes, conforme referem por Ghilardi e Spallarossa (1989) (citado por Silva, 2007), pois para haver mudanças e implementar estratégias é necessário intervir nas pessoas, de forma que também queiram fazer parte, contribuindo para o processo.

Em termos operacionais terá de ser construído um modelo participado e reflexivo, envolvendo toda a comunidade educativa, chamando em todo o caso parceiros estratégicos.

O plano a implementar terá de ser aberto para se adaptar às circunstâncias do meio em que a realidade do Estabelecimento de Ensino estiver inserido. Partindo de uma abordagem de diagnóstico, possibilitando que o mesmo seja submetido a um aperfeiçoamento contínuo, como processo de aprendizagem e de constante adaptação.

Assim, na construção de um plano de intervenção preventiva, por forma a reduzir atos de violência em ambiente escolar, poderão ser estabelecidas 4 fases: Diagnóstico, Sensibilização, Intervenção e Avaliação. Para além das fases apresentadas prevê-se uma etapa de formação especializada das Equipas do Programa Escola Segura, conforme se vislumbra na Figura 16.

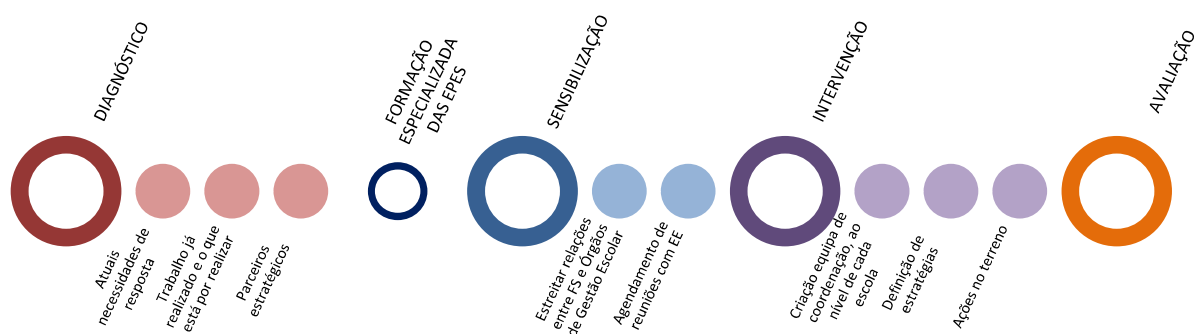


Figura 16. Planificação do plano de ação.

## DIAGNÓSTICO

Será necessário fazer um diagnóstico específico sobre as problemáticas que mais preocupam a comunidade educativa de cada estabelecimento de ensino, considerando os indicadores identificados no presente estudo, destacando-se:

- Falta de esclarecimento sobre RIEA, mais concretamente aos deveres e direitos plasmados nestes documentos, aos alunos e seus encarregados de educação;
- Atos de violência relacionados com o mau uso da *internet* e equipamentos eletrónicos digitais;
- Espaços físicos escolares desadequados;
- Comportamentos violentos em torno da problemática e fenómeno do *bullying*;
- Baixa participação ativa das famílias e encarregados de educação.

Este diagnóstico, em cada Agrupamento de Escolas ou Escolas não Agrupadas, é da responsabilidade da Comissão de Coordenação abaixo referida.

## Formação especializada das EPES

Pretende-se que estas equipas apresentem uma estabilidade sólida em termos da sua composição ou seja, que a equipa se mantenha e não sofra alterações nos seus recursos humanos, por forma a criar confiança, estabilidade e continuidade do projeto. Cada equipa deverá trabalhar numa área geográfica específica e de forma fixa, com o objetivo de serem rostos

conhecidos, criando laços institucionais e empatia com a comunidade escolar envolvente, gerando desta forma um sentimento de segurança.

A seleção cuidada destes elementos exige, ao corpo hierárquico superior, a implementação de um mecanismo de coordenação rigoroso, de avaliação e de formação, conferindo um maior enfoque na melhoria da articulação da componente de proximidade/prevenção da criminalidade juvenil, com as demais valências das FS, designadamente, a ordem pública, a investigação criminal e as informações policiais. Os polícias ao integrarem estas equipas, receberão formação específica para o desempenho das suas missões, combatendo de forma preventiva as cifras negras existentes no seio das comunidades escolares.

Neste processo é importante identificar os orientadores, pois as ações devem ser conduzidas por pessoas qualificadas na área da violência escolar, nomeadamente Agentes do PES, devidamente capacitados a darem respostas às necessidades de intervenção nas escolas.

## **SENSIBILIZAÇÃO**

O envolvimento da comunidade educativa é fundamental para o sucesso do cumprimento dos objetivos que a escola se propõe. A primeira fase de sensibilização passará por reavivar os propósitos emanados no Despacho n.º 8927/2017, Diário da República, 2.ª série – N.º 195 – 10 de outubro de 2017, onde se encontra definidas as linhas orientadoras para o bom funcionamento desta parceria institucional, competindo aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas coordenar ações, promover a formação sobre o tema de segurança escolar e cooperando de forma estreita com as Forças de Segurança. De igual forma, compete às FS colaborar com os órgãos de gestão das escolas, no âmbito da formação sobre o tema de segurança escolar, desenvolver, anualmente, nos estabelecimentos de educação e ensino ações contributivas para o bem-estar da escola e de quem nela participa.

Após o estreitamento de relações entre estas duas entidades, é essencial o envolvimento de todos os atores para que seja assumido como um processo coletivo, consciencializado e, acima de tudo, “crítica e empenhada dos interessados” havendo assim uma “maior probabilidade de

separar a questão da responsabilização dos atores educativos” conforme refere Afonso (2010, p. 351).

Deverão ser agendadas reuniões periódicas com as FS e as direções das escolas ou agrupamentos escolares, a decorrer no início de cada período letivo, por forma a serem debatidas as questões mais pertinentes e viáveis para atingir os objetivos propostos, conforme patente na Figura 17.

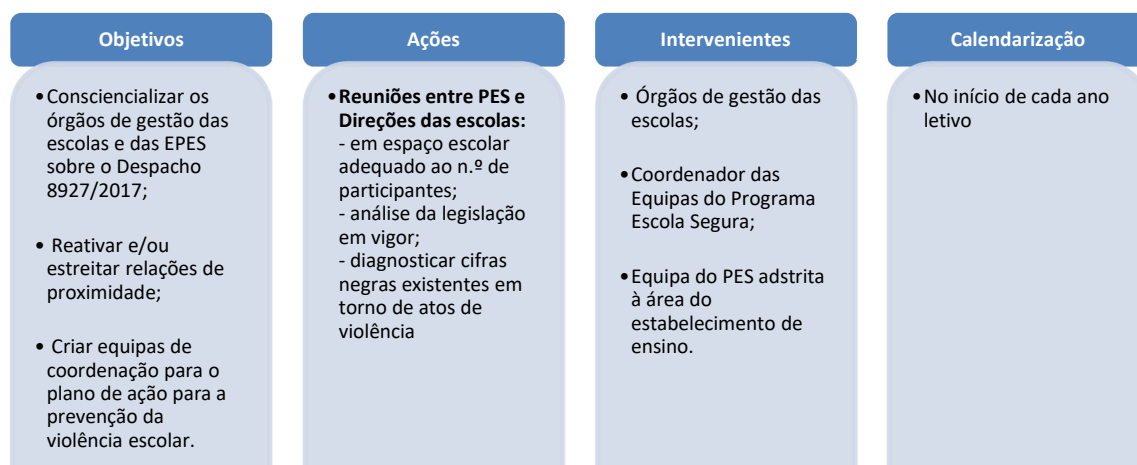


Figura 17. Planificação das ações de sensibilização junto das direções das escolas.

## INTERVENÇÃO

### Organização: criação da equipa de coordenação, ao nível de cada escola

Numa fase inicial, compete à escola a identificação das pessoas, com experiência e trabalho na área da promoção da prevenção da violência, com vista à criação de uma equipa que assumirá o processo de articulação direta com as FS e demais parceiros.

Posteriormente, a equipa deverá integrar outros elementos-chave, avaliando os seus contributos como mais-valia, nomeadamente as equipas dos Gabinetes de Apoio à Família, Associação de Pais e CPCJ local, reunindo no início de cada período letivo.

Compete a esta equipa:

- Identificar situações e problemas específicos da sua escola, no âmbito da violência em contexto escolar;
- Dinamizar a implementação do Plano de Ação, nomeadamente: organizar as propostas de formação para alunos, pais e encarregados de educação; identificar os anos e as turmas a envolver, de acordo com o critério considerado pertinente, mediante o contexto da escola;
- Envolver outros possíveis parceiros sempre que se mostrar necessário;
- Fazer a avaliação intermédia e final do Plano de Ação.

Poderá esta equipa de trabalho, dando força à autonomia das escolas e dos seus projetos educativos, convidar os alunos e os seus encarregados de educação a assumirem um compromisso, visando a prevenção e combate de comportamentos que levam a atos de violência, mais concretamente em ambiente escolar. O cumprimento deste compromisso permitirá reconhecer e valorizar o papel dos alunos na promoção de uma escola “100 violência”.

Os alunos após as ações de sensibilização deverão desenvolver trabalhos/ iniciativas, em torno da prevenção da violência, tornando-se embaixadores preventivos no seio da sua comunidade escolar, de acordo com a planificação apresentada na Figura 18.

Objetivos	Ações	Intervenientes	Calendarização
<ul style="list-style-type: none"><li>• Consciencializar os alunos sobre a temática da violência;</li><li>• Esclarecer as consequências da prática de atos de violência;</li><li>• Dinamizar iniciativas e trabalhos sobre a problemática da violência;</li><li>• Criar embaixadores para a prevenção da violência escolar;</li><li>• Reduzir o n.º de ocorrências que envolvam atos de violência.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Sessão sensibilização sobre:</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Bullying e Cyberbullying;</li><li>- Violência Doméstica/ Namoro;</li><li>- Prevenção Toxicodependência;</li><li>- Segurança na <i>Internet</i>.</li></ul></li><li>• <b>Todas as ações devem decorrer:</b><ul style="list-style-type: none"><li>- em espaço escolar adequado ao n.º de alunos participantes;</li><li>- tema ajustado à necessidade de intervenção;</li><li>- método pedagógico ativo.</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Dinamizadores:</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Agentes do PES;</li><li>- Professor(es) da turma;</li><li>- Diretor de turma;</li><li>- Entidades Externas se enquadrado;</li><li>- Especialistas.</li></ul></li><li>• <b>Participantes:</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Alunos da(s) turma(s) selecionada(s)</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Bullying e Cyberbullying:</b><ul style="list-style-type: none"><li>- outubro / novembro</li></ul></li><li>• <b>Violência Doméstica/ Namoro:</b><ul style="list-style-type: none"><li>- janeiro / fevereiro</li></ul></li><li>• <b>Prevenção Toxicodependência:</b><ul style="list-style-type: none"><li>- março / abril</li></ul></li><li>• <b>Segurança na <i>Internet</i>:</b><ul style="list-style-type: none"><li>- fevereiro e junho</li></ul></li></ul>

Figura 18. Planificação das ações de sensibilização junto dos alunos.

Já os encarregados de educação poderão, através das suas redes sociais e institucionais, lançar campanhas preventivas, usando para o efeito todas as ferramentas que estiverem ao seu alcance, nomeadamente as digitais que, no contexto atual, vigoram como rápidos e eficazes potenciadores de informação.

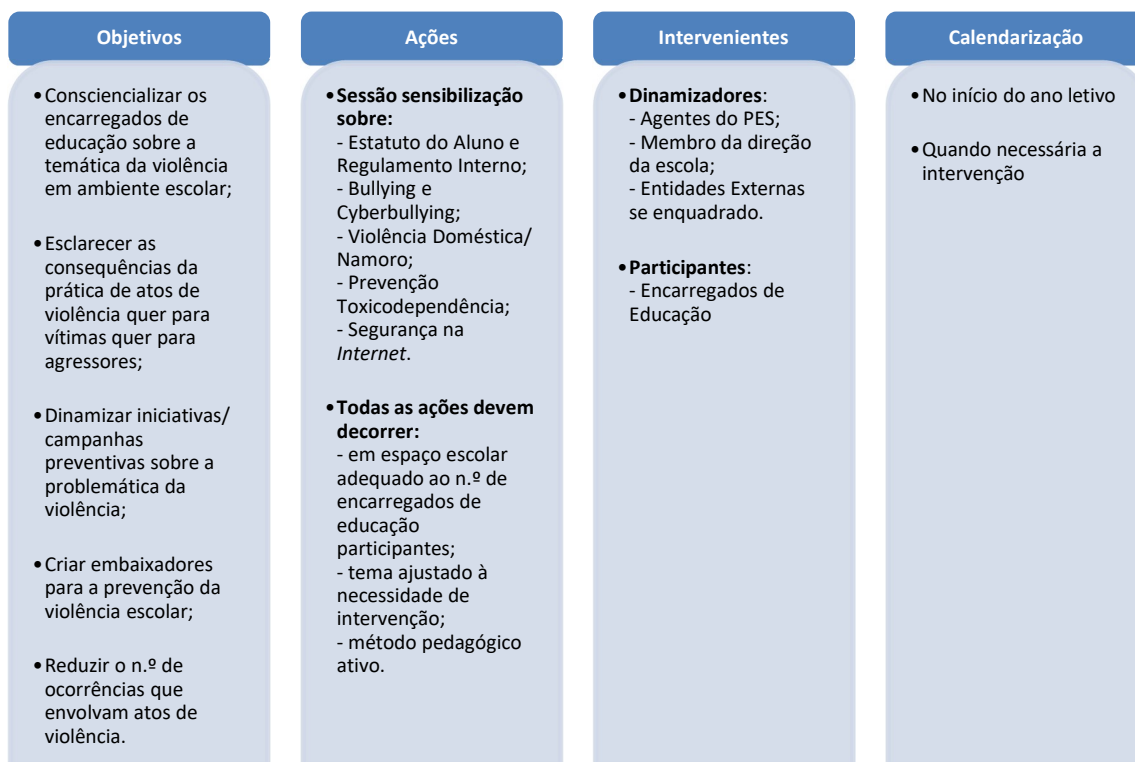


Figura 19. Planificação das ações de sensibilização junto dos Encarregados de Educação.

## AVALIAÇÃO

A importância de avaliar as ações levadas a cabo permitirão à equipa de trabalho, nomeadamente à escola e as EPES, determinarem as suas áreas fortes, bem como aquelas que precisam ser melhoradas.

### Avaliação intermédia

Durante o processo de implementação do plano de ação, serão avaliadas cada uma das ações que dele constam e, também, a evolução quantitativa e qualitativa das situações de violência em contexto escolar.

A avaliação da evolução das situações de violência será feita trimestralmente, nas reuniões de início de período entre as direções das escolas e as FS.

A avaliação das sessões integrantes do plano será da responsabilidade da Comissão Coordenadora. No final de cada sessão formativa ou de sensibilização, deverá um membro da equipa de coordenação entregar a cada participante um questionário de avaliação, previamente aprovado pela mesma equipa, tendo em vista a concretização do processo de reflexão, avaliação e melhoramento.

### **Avaliação final**

A avaliação final incide sobre os resultados obtidos e é da responsabilidade da Comissão Coordenadora que terá em conta os seguintes indicadores:

Relação de proximidade da equipa
Entrega dos elementos da equipa
N.º de ações realizadas
Adequação da pedagogia utilizada
Identificação e resposta a casos de violência
N.º de casos de violência registados pós ações
Exemplos de boas práticas
Situações a melhorar

## BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. (2010). *Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: Apontamentos de uma experiência*. Est. Aval. Educ., v. 21, n. 46.
- Ali, S. M., & Masood, S. (2018). Role of family, neighbourhood and peers in development of delinquent behavior in adolescents. *Peshawar Journal of Psychology and Behavioral Sciences (PJPBS)*, 4(2), 171-192. Obtido de <https://doi.org/10.32879/picp.2018.4.2.171>
- Amado, J. (2005). Contextos e formas da violência escolar. *Revista Portuguesa de História*, 37, 299-325. Obtido em 27 de 11 de 2022, de [https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/44504/1/Contextos\\_e\\_formas\\_de\\_voilancia\\_escolar.pdf](https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/44504/1/Contextos_e_formas_de_voilancia_escolar.pdf)
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, P. N. (2007). *Respostas à Violência na Escola – Uma Perspetiva Sociológica*. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Andrade, E. (2003). *A Construção de um CFAE: Lógicas de Ação e Práticas de Territorialização Educativa* (Vol. 20). Educação, Sociedade & Culturas.
- Bardin, L. (2018). *Análise de Conteúdo* (4 ed.). Edições 70.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. Em J. Barroso, *O estudo da Escola* (pp. 167-189). Porto Editora.
- Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projecto de Investigação* (5.ª ed.). (G. Valente, Ed.) Gradiva.
- Benbasat, I., Goldstein, D. K., & Mead, M. (1987). *The Case Research Strategy in Studies of Information Systems*. (Vol. 11). MIS Quarterly.

- Bogdan, R. C. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bolívar, A. D. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Borg, W., & Gall, M. (2003). *Educational research: an introduction* (7.<sup>a</sup> ed.). Longman.
- Born, M. (2005). *Psicologia da Delinquência*. Climepsi Editores.
- Braconnier, A., & Marcelli, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. Climepsi.
- Carmo, H. e. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, M. J. (2019). Delinquência juvenil: um velho problema, novos contornos. *Artigo apresentado no Centro de Estudos*, pp. 79-106. Obtido de <http://hdl.handle.net/10362/92009>
- Carvalhosa, S. (2010). *Prevenção da Violência e do Bullying em Contexto Escolar* (1.<sup>a</sup> ed.). Climepsi Editores.
- Carvalhosa, S. F., Moleiro, C., & Sales, C. (2009). A situação do bullying nas escolas portuguesas. *Interações*, 5(13), 125-146. Obtido de <https://doi.org/10.25755/int.400>
- Cavaliere, A. M. (2007). *Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública* (Vol. 28). Educação & Sociedade.
- Chang, L. Y. (2016). Neighborhood disadvantage and physical aggression in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis of multilevel studies. *Aggressive Behavior*, 42(5), 441-454. Obtido de <https://doi.org/10.1002/ab.21641>

- Chokni, M. (1995). *La Nouvelle Citoyenneté sera-t-elle un Projet en Commun entre l'Europe et la Tunisie [apresentação do artigo]*. Encontro anual da Association of Catholic Institutes of Education.
- Comission, E. (dezembro de 2019). *European Comission: Public Opinion*. Obtido de <https://ec.europa.eu/comfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Chart/getChart/chartType/gridChart//themeKy/18/groupKy/88/savFile/850>
- Correia, J. A. (2004). *Políticas e Lógicas da Territorialização: Contributos para a Produção Emancipatória do Local*. ICE & Sebastian.
- Cortella, M. S. (2014). *Conhecimento Prático Filosofia*. Editora Escala.
- Costa, J. R., & Trigo, J. A. (dezembro de 2008). Liderança nas organizações Educativas: a direcção por valores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16 (61). pp. 561-582.
- Couper, M. P. (2000). *Web Surveys: A Review of Issues and Approaches*. 64, 464-494.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2013). *Pesquisa de métodos mistos*. . Penso.
- Cruz, M. B. (1995). Instituições públicas e processos sociais.
- Cunha, J. F. (janeiro de 2022). Artigo de Investigação no âmbito das Unidades Curriculares: Educação, Sociedade e Sistemas Educativos e Metodologias de Investigação Educativa. (E. S. Educação, Ed.) *A atividade cívica na Escola*.
- Dal-Farra, R. A., & Lopes, P. T. (2013). *Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos*. (Vol. 3). Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP.
- David, M. (2014). *Modelo Integrado de Policiamento de Proximidade: Funcionalidades, Problemas e Potencialidades (Dissertação de Mestrado em Ciências Policiais, não publicada)*. Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna.
- Debarbieux, E., & Blaya, C. (2022). Violência nas escolas e políticas públicas. *UNESCO*, 65.

- Debarbieux, É., Dupuch, A., & Montoya, Y. (1997). *Pour en finir avec le «handicap socioviolent»*. In B. Chariot, J-C Émin (Ed.) - *Violences à l'École. État des savoirs*. Armand Colin.
- Denzin, N. (1989). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Prentice Hall.
- Dias, D. A. (2021). *Atitudes de jovens relativamente à polícia (Dissertação de Mestrado em Ciências Policiais)*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna. Obtido de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37043/1/Dissertação%20-%20Daniel%20Dias.pdf>
- D'Oliveira, T. (2007). *Teses e Dissertações. Recomendações para a elaboração e estruturação de trabalhos científicos* (2.ª ed.). Editora RH.
- Drakatos, N., Tsompou, E., Karabatzaki, Z., & Driga, A. (2023). School bullying and the role of social media. *TechHub Journal*, 3, 27-51.
- Elias, L. (2018). *Ciências Policiais e Segurança Interna: desafios e prospetiva*. Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna.
- Fagan, J., & Tyler, T. R. (2005). Legal socialization of children and adolescents. *Social justice research*, 18(3), 217-241.
- Faure, E. (1981). *Aprender a Ser*. Bertrand.
- Fernandes, L., & Seixas, S. (2012). *Plano Bullying-cómo apagar o bullying da escola*. Plátano Editora.
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Celta Editora.
- Fortin, M. F. (1996). *O processo de investigação*. Lusociência.
- Fortin, M. F. (2003). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. (3.ª ed.). Lusociência.

- Gahungu, A. (2018). Indiscipline and safety in public schools: Teachers and principals at odds. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 4(2), 375–390.
- Gaskell, G., & Bauer, M. W. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Vozes.
- Gaspar, M. (2008). *Saúde e Diversidade Cultural*. In Matos, M. (Eds). *Comunicação, Gestão de Conflito e Saúde na Escola* (4.ª Edição ed.). FMH Edições.
- Gaspar, M. (2008). *Saúde e Diversidade Cultural*. In Matos, M. (Eds). *Comunicação, Gestão de Conflito e Saúde na Escola* (Vol. 4.ª Edição). FMH Edições.
- Gaspar, M. C., & Matos, M. (2008). Representações da delinquência em adolescentes. In Matos, M. (Eds), *Comunicação, Gestão de Conflito e Saúde na Escola*. FMH Edições, 4.ª edição, 377–396.
- Gautman, N., & Kaur, P. (2019). Impact of Home Environment on attitude towards School Violence among adolescents with different working status of mothers. *International Journal of Social Science and Humanities Research*, 7(3), 491–496.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática* (2.ª ed.). Celta Editora.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (5.ª ed.). Atlas. Obtido em 9 de 12 de 2022, de <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>
- Gold, S., & Nepomnyaschy, L. (2018). Neighborhood physical disorder and early delinquency among urban children. *Journal of Marriage and Family*, 80(4), 919–933. Obtido de <https://doi.org/10.1111/jomf.12487>
- Gomes, C. (2020). *Delinquência juvenil: papel das zonas de residência e do conhecimento parental [Master's thesis, Escola de Psicologia]*. Repositório da Universidade do Minho. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/70311>

- Grácio, J. (2011). *La communication inégale. Delachaux et Niestlé.*
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Quantitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e formas de uso.* Príncipia Editora.
- Hays, M. (2022). Tasteless confinement of juveniles with I/DD: How to keep juvenile offenders with intellectual and developmental disabilities out of confinement. *Family Court Review*, 60(2), 337-352. Obtido de <https://doi.org/10.1111/fcre.12645>
- Hinds, L. (2009). Youth, police legitimacy and informal contact. *Journal of police and*, 10-21.
- Huang, L., Chen, Y., Zhu, J., & Zhang, W. (2022). Association of paternal rejection with externalizing problems of adolescents: A moderated mediation model. *PsyCh Journal*, 1-11. Obtido de <https://doi.org/10.1002/pchj.534>
- Infopédia. (2022). *Dicionário da Língua Portuguesa.* Obtido em 23 de 10 de 2022, de Definição de violência: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/violência>
- Jesuino, J. C. (1999). *Processos de Liderança* (3.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Kauark, F., Manhães, f. C., & Medeiros, C. H. (2010). *Metodologia da pesquisa: guia prático / Fabiana Kauark, Fernanda Castro Manhães e Carlos Henrique Medeiros.* Via Litterarum.
- Kotter, J. P. (1990). What Leaders Really. *Harvard Business Review*, 68(3), 85-96. doi:10.4324/9781315250601-02
- Leiber, M. J., Nalla, M., & Farnworth, M. (1998). *Explaining Juveniles Attitudes toward the Police. Justice Quarterly*(Vol. 15). doi:10.1080/07418829800093671
- Leite, C. (2005). *A Territorialização das Políticas e das Práticas Educativas, in C. Leit (org.), Mudanças Curriculares em Portugal: Transição para o Século XXI.* Porto Editora.
- Lima, L. C. (2008). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica* (3.ª ed.). Cortez Editora.

- Ludke, M. e. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. E.P.U.
- Lusa. (2022). Escola Segura mantém há 30 anos os mesmo objetivos adaptando-se à evolução da sociedade. *Jornal Mundo Atual*. Obtido de <https://mundoatual.pt/escola-segura-mantem-ha-30-anos-os-mesmo-objetivos-adaptando-se-a-evolucao-da-sociedade/>
- Lynn, P. (2013). *Issues of Coverage and Sampling in Web Surveys for the General Population: An Overview*. NCRM Conference Web Survey Network Opening. Obtido em 8 de dezembro de 2022, de NCRM: <https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/3309>
- Mações, M. A. (2018). *Manual de Gestão Moderna: teoria e prática*. Coimbra: Actual.
- Maciel, O., Nunes, A., & Claudino, S. (2014). Recurso ao Inquérito por Questionário na Avaliação do Papel das Tecnologias de Informação Geográfica no Ensino de Geografia. *Revista de Geografia e Ordenamento do Território*, 153-177. doi:10.17127/got/2014.6.010
- Magalhães, T. (2010). *Violência Escolar - prevenir, detectar e intervir*. EAPN - Rede Europeia Anti-Pobreza / Portugal.
- Malhotra, N. K., Rocha, I., Laudísio, M. C., Altheman, É., & Borges, F. M. (2005). *Introdução à pesquisa de marketing*. Pearson Prentice Hall.
- Marcelo, M., & Pereira, B. (2013). Violência, bullying e indisciplina na escola (et) Atas do IX seminário internacional de educação física, lazer e saúde. Braga: CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Maroy, C. (1997). *Análise qualitativa de entrevistas*. In Albarello et al., *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Marques, M. M. (1996). O partenariado na escola. Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Instituto de Inovação Educacional.

- Martin, F., Wang, C. W., & Wikins, P. (2018). Middle School Students' Social Media Use. *Educational Technology & Society*, 21(1), 213-224.
- Martins, E. C. (2010). A lógica das Parcerias na relação "Escola - Poder local" no contexto educativo português. (Montagem, Ed.) *Revista do Centro Universitário Moura Lacerda*, 44.
- Martins, G. O. (1996). *Uma ideia aberta de "Pacto"*. In: *Pacto Educativo aspirações e controvérsias*. Texto Editora.
- Matos, M., & Gonçalves, S. (2008). Bullying nas Escolas: Comportamentos e Percepções. *Psicologia Saúde & Doenças*, 10(1), 3-15.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). *Violência, Bullying e Delinquência: Gestão de Problemas em Meio Escolar*. Coisas de Ler.
- Medeiros, G. D. (2018). *Continuidade e mudança nas atitudes sociais face à PSP - uma análise exploratória*. Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna: Dissertação de Mestrado.
- Mendes, C. S. (2010). *Violência na escola: conhecer para intervir school violence: to know to intervene*. Revista de Enfermagem Referência.
- Moffitt, T. (1993). Adolescence - Limited and Life - Course - Persistent Antisocial Behaviour: A developmental Taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701. Obtido de <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.674>
- Monteiro, P. (3 de Abril de 2008). *Violência: escolas têm o dever de denunciar*. Obtido em novembro de 2022, de Lux.pt: <https://www.lux.iol.pt/sociedade/pgr/violencia-escolas-tem-o-dever-de-denunciar>
- Moro, Á., Ruiz-Narezo, M., & Fonseca, J. (2022). Use of social networks, video games and violent behaviour in adolescence among secondary school students in the Basque Country. *BMC Psychol*, 10, 241.

- Moutinho, M. A. (2021). A ação e intervenção dos Polícias que integram as equipas do Programa Escola Segura: contributos para a prevenção da delinquência juvenil em ambiente escolar. p. 4.
- Murphy, K. (2015). Does procedural justice matter to youth? Comparing adults' and youths' willingness to collaborate with police. *25(1)*, 53-76. doi:10.1080/10439463.2013.802786
- Nóvoa, A. (. (1992). *As organizações escolares em análise*. Publicações Dom Quixote.
- Ochoa, A. M. (2016). *Desempenho do Programa Escola Segura em contexto urbano: obstáculos e oportunidades*. Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna.
- Oliveira, J. (2015). *A Manutenção da Ordem Pública em Democracia*. Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna.
- Oliveira, M. D., & Melo-Silva, L. L. (2010). *Estudantes universitários: a influência das variáveis socio-econômicas e culturais na carreira*(Vol. 1). (14, Ed.) Psicologia Escolar e Educacional. doi:https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100003
- Omari, D., & McGee, M. (2020). *Comparing the Impact of Youth Violence upon Mental Health Before and During COVID-19 Pandemic vs the Effects of a Violence Prevention Program in a Cohort of Students in Gary*. Obtido de [https://www.researchgate.net/publication/347882649\\_Comparing\\_the\\_Impact\\_of\\_Youth\\_Violence\\_upon\\_Mental\\_Health\\_Before\\_and\\_During\\_COVID-19\\_Pandemic\\_vs\\_the\\_Effects\\_of\\_a\\_Violence\\_Prevention\\_Program\\_in\\_a\\_Cohort\\_of\\_Students\\_in\\_Gary\\_IN](https://www.researchgate.net/publication/347882649_Comparing_the_Impact_of_Youth_Violence_upon_Mental_Health_Before_and_During_COVID-19_Pandemic_vs_the_Effects_of_a_Violence_Prevention_Program_in_a_Cohort_of_Students_in_Gary_IN)
- Outland, R. (2022). Schools as jails: Urban African American Adolescent Males' (UAAM) experiences and perceptions of violence in low-income public schools. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 1-12. Obtido de <https://doi.org/10.1002/jmcd.122488>

- Pais, L., & Oliveira, M. (2010). Decisão (do) adolescente: Psicologia e delinquência juvenil. *Ousar Integrar - Revista de Reinserção Social e Prova*, 5(2), 1-12. Obtido de <https://www.researchgate.net/publication/350922370>
- Patacho, P. (18 de novembro de 2022). Parar a indisciplina e a violência nas escolas. Recuperar o otimismo e a esperança. *Diário de Notícias*. Obtido de <https://www.dn.pt/opiniaio/parar-a-indisciplina-e-a-violencia-nas-escolas-recuperar-o-otimismo-e-a-esperanca-15361086.html>
- Pereira, B. (2006). *Prevenção da violência em contexto escolar: Diagnóstico e programa de intervenção*. In João Clemente de Souza Neto e Maria Letícia B. P. Nascimento. *Infância: Violência, Instituições e Políticas Públicas*. São Paulo: Expressão e Arte Editora.
- Pereira, B. O. (2002). *Para uma escola sem violência – Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- Pereira, B. (s/d). Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades. Obtido de <https://core.ac.uk/download/pdf/55604995.pdf>
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de dados para ciências sociais - A Complementaridade do SPSS* (6.ª ed.). Edições Sílabo.
- Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L., & Ferreira, T. D. (2011). *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos*. Obtido de <https://hdl.handle.net/1822/44959>
- Poiars, C. (2012). *Manual de psicologia forense e da exclusão social: Rotas de investigação e de intervenção - Volume I*. Edições Universitárias Lusófona.
- Poiars, N. (2013). *Mudar a Polícia ou Mudar os Polícias? O papel da PSP na Sociedade Portuguesa* (1.ª ed.). (H. Piriquito, Ed.) Portugal + Seguro.
- Popper, K. (1995). *Televisão: um perigo para a democracia*. Gradiva.

- Pública, P. d. (22 de 04 de 2021). *Escola Segura – O que é?* Obtido de Polícia de Segurança Pública: <https://www.psp.pt/Pages/atividades/programa-escola-segura.aspx>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Rebelo, T., & Gomes, D. (2018). *Aprendizagem organizacional e organizações aprendentes in Psicologia das Organizações do Trabalho e dos Recursos Humanos*. Imprensa da Universidade de Coimbra. Obtido em 13 de março de 2023, de <http://hdl.handle.net>
- Reis, F. L. (2010). *Como Elaborar uma Dissertação de Mestrado Segundo Bolonha*. Pactor.
- Reissler, I. (2006). *Media violence and its impact on society and teenagers*. California State Univ California State University. Master's Theses. 19.
- República, A. d. (2012). *Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro*. Diário da República, 1.ª série – N.º 172 – 5 de setembro de 2012 .
- Salgueiro, E. (1999). *A Criança e o Seu Futuro*. In J. Gomes (editor). *Stress e Violência na Criança e no Jovem*. Universidade de Lisboa.
- Santo, P. d. (2010). *Introdução à Metodologia das Ciências Sociais*. Sílabo.
- Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta. doi:<https://doi.org/10.34627/3s9s-k971>
- Sarmiento, M. (2013). *Metodologia Científica para a Elaboração, Escrita e Apresentação de Teses*. Universidade Lusíada.
- Saúde, S. N. (2017). *Emoções, Relações e Complicações – Prevenir a Violência ao longo da Vida*. Em C. Correia, & C. Sakellarides. Obtido de <https://servicos.min-saude.pt/utente/Book/livro/violencia#page/21>

- Sebastião, J. (janeiro de 2009). Violência na Escola: uma questão sociológica. p. 49. Obtido de [https://www.researchgate.net/publication/277122239\\_Violencia\\_na\\_escola\\_uma\\_questao\\_sociologica](https://www.researchgate.net/publication/277122239_Violencia_na_escola_uma_questao_sociologica)
- Sebastião, J. (2013). Violência na Escola, processos de socialização e formas de regulação. *SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS*(71), 23-37. doi:10.7458/SPP2013712328
- Sebastião, J., Alves, M., & Campos, J. (2010). *Violência na escola e sociedade de risco: uma aproximação ao caso português*. Cosmos.
- Serrate, R. (2009). *Lidar com o bullying na escolar – Guia para entender, prevenir e tratar o fenómeno de violência entre pares*. KEditora.
- Silva, J. (2007). *Gestão e liderança nas escolas públicas portuguesas. Da revolução à globalização. Comunicação ao IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional*.
- Sistema de Segurança Interna. (2022). *Relatório Anual de Segurança Interna 2021. SSI*. Obtido de SSI: <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAAAB%2bLCAAAAAAABAAzNLI0NgcAIUgtZwUAAAA%3d>
- Souza, M. R. (2008). Caderno Discente do Instituto Superior de Educação. (I. S. Nasser, Ed.) *VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS*, p. 123. Obtido de <http://www.faculdadealfredonasser.edu.br/files/pesquisa/Artigo%20VIOL%C3%8ANCIA%20NAS%20ESCOLAS%20-%20CAUSAS%20E%20CONSEQU%C3%8ANCIAS.pdf>
- Stake, R. E. (1994). *Case studies*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Sage Publications, Inc.
- Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. (2010). Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por um definição abrangente. *Temas de Psicologia*, 18(1), 45-55.

- Tippett, N., & Wolke, D. (2014). Socioeconomic Status and Bullying: A Meta-analysis. *American Journal of Public Health, 104*(6), 48-59.
- Turanovic, J., & Siennick, S. (2022). *The Causes and Consequences of School Violence: A Review*. National Institute of Justice.
- Tyler, T. (2001). *Public trust and confidence in legal authorities: What do majority and* (Vol. 19). Behavioral Sciences & the Law. doi:10.1002/bsl.438
- Vaz, A., & Emanuela, C. (2020). *A primária e o bullying escolar: a percepção dos educadores de infância e dos professores do ensino básico em portuga*. doi:10.14201/gredos.145542
- Ventura, J. C. (2016). *Tipificação Legal da Violência Escolar*. Universidade de Coimbra. Obtido de <http://hdl.handle.net/10316/34825>
- Viana, N. (2002). *Escola e violência*. In: VIANA, N.; VIEIRA, R. (Org.). *Educação, cultura e sociedade: abordagens críticas da escola*. Edições Germinal. Obtido de <http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Viana,%20Nildo/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Cultura%20e%20Sociedade%20-%20abordagens%20criticas%20da%20escola.pdf#page=111>
- Viegas, J. (2000). *O Desafio da Qualidade*. In Catherine Vourc'h (coord.), *Policiamento de Proximidade - Segurança & Democracia*, 124-133. Conferência Internacional Lisboa 14 e 15 de dezembro de 1998 (trad. Joana Júdice). Ministro da Administração Interna.
- Vieira, C. A. (2013). *Inclusão de Bullying: práticas, prevenção e intervenção dos professores de um agrupamento TEIP*. Lisboa.
- Violência, G. d. (2019). *Intervenção em Situações de Violência em Contexto Escolar*. Câmara Municipal de Cascais.
- Vogel, M., & Ham, M. V. (2018). Unpacking the relationships between impulsivity, neighborhood disadvantage, and adolescent violence: an application of a neighborhood-based group

decomposition. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 859–871. Obtido de <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0695-3>

Vogel, M., & South, S. J. (2016). Spatial dimensions of the effect of neighborhood disadvantage on delinquency. *Criminology*, 54(3), 434–458. Obtido de <https://doi.org/10.1111/1745-9125.12110>

Webb, V. (2007). Attitudes Toward the Police: Overview. Em J. R. Greene (Ed.). *The Encyclopedia of Police Science*, 3(1), 73–79.

Wu, Y., Lake, R., & Cao, L. (2013). *Race, Social Bonds, and Juvenile Attitudes toward the Police* (Vol. 3). Justice Quarterly. doi:10.1080/07418825.2013.778325

## LEGISLAÇÃO

Administração Interna e Educação – Gabinetes da Ministra da Administração Interna e do Ministro da Educação. (2017). Regulamento do Programa Escola Segura. Diário da República n.º 195/2017, II Série, páginas 22867 – 22869. Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/8927-2017-108275627>

Administração Interna e Educação – Gabinetes da Ministra da Administração Interna e do Ministro da Educação. Despacho n.º 8927/2017, Aprovação do Regulamento do Programa Escola Segura, Diário da República, 2.ª série – N.º 195 – 10 de outubro de 2017

Assembleia da República. (1999). Lei n.º 147/99, de 1 de setembro – Lei de proteção de crianças e jovens em perigo. Diário da República n.º 204/1999, I-A Série, páginas 6115 – 6132. Obtido de <https://data.dre.pt/eli/lei/147/1999/09/01/p/dre/pt/html>

Assembleia da República. (1999). Lei n.º 166/99, de 14 de setembro – Lei Tutelar Educativa. Diário da República n.º 215/1999. Alterada pela Lei n.º 4/2015, de 15 de janeiro. DR, I Série, n.º 10, de 15 de janeiro de 2015. Declaração de Retificação à Lei n.º 4/2015, de 15 de janeiro, Retificação n.º 9/2015, de 03 de março. DR, I Série, n.º 43, de 03 de março de 2015 I-A Série, páginas 6320 – 6351. Obtido de <https://data.dre.pt/eli/lei/166/1999/09/14/p/dre/pt/html>

Assembleia da República. (2007). Lei n.º 53/2007, de 31 de agosto – Aprova a orgânica da Polícia de Segurança Pública. Diário da República n.º 168/2007, I Série, páginas 6065 – 6074. Obtido de <https://data.dre.pt/eli/lei/53/2007/08/31/p/dre/pt/html>

Assembleia da República. (2012). Lei 51/2012, de 5 de setembro – Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar. Diário da República n.º 172/2012, I Série, páginas 5103 – 5119. Obtido de <https://data.dre.pt/eli/lei/51/2012/09/05/p/dre/pt/html>

Código Penal. Decreto-Lei n.º 48/95, de 15 de março. Diário da República n.º 63/1995, Série I-A

Código Processo Penal. Decreto-Lei n.º 78/87, de 17 de fevereiro. Diário da República n.º 40/1987, Série I

Decreto de Aprovação da Constituição. Diário da República I série. N.º 86 (1976). Constituição da República Portuguesa. Assembleia Constituinte. Obtido a 2 de novembro de 2022. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt)

Ministério da Educação. (1989). Decreto-Lei 43/89, de 3 de fevereiro - Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Diário da República n.º 29/1989, I Série, páginas 456 – 461. Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/43-1989-610688?ts=1666224000034>

# APÊNDICES

## Apêndice A – Inquérito por Questionário

# PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: sinergia do Programa Escola Segura da PSP com os Órgãos de Administração Escolar

Questionário destinado à recolha de dados para elaboração do Projeto de Mestrado, no âmbito do Mestrado em Administração das Organizações Educativas, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto|2023.

A população "alvo" deste inquérito, são alunos inscritos no ensino secundário (11.º e 12.º ano), que frequentam uma instituição escolar pública, sendo que as questões estão diretamente relacionadas com as suas relações interpessoais na escola ou por causa dela, nomeadamente vivências sociais e atos de violência, bem como a atividade cívica na escola e o conhecimento/proximidade do Programa Escola Segura da PSP.

Os dados fornecidos **são absolutamente confidenciais e anónimos** e serão exclusivamente utilizados para fins de investigação científica. Peço-lhe, assim, que seja o mais rigoroso possível no seu preenchimento.

**\*Obrigatório**



**1. Declaração de consentimento** \*

O Projeto a que este questionário se destina tem como objetivos:

- 1) Identificar e compreender as causas da violência juvenil em ambiente escolar;
- 2) Analisar o conjunto de medidas de prevenção da violência escolar levadas a cabo nas escolas;
- 3) Potenciar a intervenção do Programa Escola Segura com novas formas de ação na prevenção da violência escolar.

As respostas dadas serão recolhidas e tratadas de forma automática e anónima. Nenhuma questão solicita nome, morada ou qualquer outro elemento que permita identificar quem responde.

Quando submeter as suas respostas, no final do questionário, estará a dar o seu consentimento para o tratamento dos dados recolhidos nos termos descritos e ainda de acordo com os termos de privacidade da Google LLC.

**Muito obrigado pela sua colaboração.**

*Marcar tudo o que for aplicável.*

Declaro que consinto.

**A. Dados sociodemográficos****2. Qual o seu género? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Feminino
- Masculino
- Outro
- Prefiro não responder.
- Outra: \_\_\_\_\_

**3. Qual o ano de escolaridade que frequenta? \***

*Marcar apenas uma oval.*

11.º ano de escolaridade.

12.º ano de escolaridade

**4. Qual a escolaridade do seu encarregado de educação? \***

*Marcar apenas uma oval.*

1.º Ciclo (até ao 4.º ano de escolaridade)

2.º Ciclo (até ao 6.º ano de escolaridade)

3.º Ciclo (até ao 9.º ano de escolaridade)

Ensino Secundário (até ao 12.º ano de escolaridade)

Licenciatura / Mestrado

Doutoramento

**5. Imaginando uma escala social de 1 a 3 em que o 1 significa menos dinheiro, menos acesso a educação, menos acesso a habitação própria, menos acesso a empregabilidade, e o 3 significa a situação oposta, selecione a posição em que considera que o seu AGREGADO FAMILIAR se situa. (marque apenas uma posição) \***

*Marcar apenas uma oval.*

—  
1

2

3

—  
—

**B. Vivências do aluno(a)**

6. **No seu percurso escolar, até à data de hoje, viu-se envolvido/a ou assistiu a alguma \* das situações que a seguir estão referidas, na escola ou nas suas imediações (fora da escola)?**

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Agressão física
- Ameaças
- Humilhação
- Danos de objetos pessoais ou vestuário de forma intencional
- Exclusão do grupo
- Perseguição
- Tentativa de venda ou oferta de drogas
- Receção ou emissão de "sms" ou emails insultuosos
- Perfis de redes sociais falsos
- Nunca vivenciei nenhuma situação que considere violenta
- Outra: \_\_\_\_\_

7. **Quantas vezes vivenciou alguma da(s) situação(ões) que mencionou? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Uma vez
- Duas vezes
- Três vezes
- Mais de três vezes
- Nunca vivenciei *Avançar para a pergunta 12*

**8. Em que local ou locais ocorreram essas situações?**

Marcar tudo o que for aplicável.

- Sala de aula
- Espaços de recreio
- Corredores e escadas
- Refeitório / bar
- Espaços de educação física (balneário, pavilhão gimnodesportivo, campo exterior)
- Casa de banho
- Fora da escola
- Outra: \_\_\_\_\_

**9. Alguém presenciou essas situações? \***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Avançar para a pergunta 12*
- Não sei *Avançar para a pergunta 12*

**10. Se sim, quem? \***

Marcar tudo o que for aplicável.

- Colega
- Professor
- Assistente operacional (contínuo/a)
- Assistente técnico/a (secretaria)
- Cidadão comum
- Outra: \_\_\_\_\_

**11. Qual a reação da(s) pessoa(s) que presenciaram? \***

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Fugiram/tiveram medo
- Foram chamar um adulto
- Contataram a Direção da escola
- Pediram ao agressor para parar
- Ficaram a assistir passivamente
- Chamaram a polícia
- Apoiaram o agressor
- Aconselharam a afastar-se do agressor
- Riram-se da situação
- Apoiaram o agredido
- Filmaram a situação
- Outra: \_\_\_\_\_

**12. No caso de estar ou vir a estar envolvido numa situação de violência na ou da escola, como acha que reagiria a sua família? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Tentavam perceber comigo o que se passava em concreto.
- Não passo para eles os meus problemas.
- Procuravam esclarecimentos junto da direção da escola ou diretor de turma.
- Ignoram essas situações.
- Apoiavam-me se eu fosse vítima.
- iam tirar satisfações com o agressor.
- Outra: \_\_\_\_\_

13. **Na sua perceção os atos de violência que hoje são praticados pelos jovens, acontecem a maior parte das vezes através de que meio?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Confronto pessoal.
- Através de meios digitais.
- Outra: \_\_\_\_\_

14. **Consideras que o uso dos telemóveis, no espaço escolar, veio potenciar novos atos violência entre pares, de forma mais dissimulada?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Talvez

#### **C. Atividade Cívica na Escola**

15. **Conhece o Estatuto do Aluno e os deveres e direitos nele previsto ? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

16. **O Estatuto do Aluno foi discutido ou explicado em algum momento pela sua escola?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Não me recordo.

17. **Participou em alguma atividade desenvolvida por entidades externas à escola que fomentassem o civismo e o bem-estar? (exemplos: conferências, ações de sensibilização, jogos)** \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não me recordo.

18. **Durante os anos escolares que frequentou, participou ou elaborou algum trabalho sobre a prevenção da violência entre pares?** \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não me recordo.

19. **Sente que a sua escola é um lugar seguro, no qual está perfeitamente integrado(a)?** \*

(Responda numa escala de 1 a 3, em que 1 é inseguro/mal integrado(a) e 3 é muito seguro/integrado(a))

Marcar apenas uma oval.

\_\_\_\_\_

inseguro/mal integrado(a)

\_\_\_\_\_

1

\_\_\_\_\_

2

\_\_\_\_\_

3

\_\_\_\_\_

muito seguro/integrado(a)

\_\_\_\_\_

#### D. Programa Escola Segura da PSP

20. **Tem conhecimento da existência de polícias cuja missão primordial está direcionada às escolas, através do Programa Escola Segura?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

21. **Em que medida é que a presença regular dos Agentes da Escola Segura na escola, provoca um sentimento de maior segurança?** \*

(Responda numa escala de 1 a 3, em que 1 é pouco importante e 3 é muito importante)

*Marcar apenas uma oval.*

pouco importante

1

2

3

muito importante

22. **Sente confiança ou empatia com os Agentes da Escola Segura que frequentam a sua escola?** (Numa escala de 1 a 3, em que 1 é nenhuma e 3 é total, indique o seu grau de confiança e empatia) \*

*Marcar apenas uma oval.*

nenhuma confiança

1

2

3

total confiança

23. **Alguma vez participou numa ação de sensibilização dinamizada pelos Agentes da Escola Segura?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

Não me recordo.

24. **Se sim, como avalia a pertinência dos temas abordados?**

*Marcar apenas uma oval.*

Pouco interessante

Interessante

Muito interessante

25. **Considera que os Agentes da Escola Segura, nas atividades e ações de sensibilização que desenvolvem acompanham os fenómenos da sociedade atual correspondendo às expetativas dos alunos?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

#### **E. Propostas de ação**

26. **Qual(ais) a(s) temática(s) mais relevante(s) a serem abordadas na escola para a prevenção da violência em ambiente escolar?** \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Segurança na Internet  
 Bullying e Cyberbullying  
 Violência Doméstica /Namoro  
 Armas e Explosivos  
 Danos e Vandalismo  
 Prevenção Toxicodependência  
 Outra: \_\_\_\_\_

27. **No que diz respeito à prevenção da violência em ambiente escolar e na sua perspetiva, assinale as ações mais relevantes.** \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- A escola desenvolver mais projetos sobre o tema.  
 Maior presença de polícias junto às escolas.  
 Ações promovidas por entidades externas à escola, sobre o tema "violência".  
 Maior punição dos autores de atos de violência.  
 Colocação de câmaras de videovigilância na escola  
 Outra: \_\_\_\_\_



## PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: SINERGIA DO PROGRAMA ESCOLA SEGURA DA PSP COM OS ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

### Guião das entrevistas

**Pessoas a entrevistar:** Presidentes da Direção, das quatro escolas onde serão aplicados os inquéritos por questionário aos alunos do ensino secundário.

dezembro de 2022

**CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO**

**de acordo com a Declaração de Helsínquia<sup>17</sup> e a Convenção de Oviedo<sup>18</sup>**

*Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.*

**Título do estudo:** PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: SINERGIA DO PROGRAMA ESCOLA SEGURA DA PSP COM OS ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

**Enquadramento:** inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação do Instituto Politécnico do Porto

**Explicação do estudo:** A articulação da intervenção da Polícia de Segurança Pública, através do seu Programa específico Escola Segura, com os Agrupamentos de Escolas (AE), coloca um conjunto de questões, reflexões e desafios, quando se pretende assegurar o bem-estar da comunidade educativa, prevenindo situações de violência em ambiente escolar. A finalidade central deste Projeto de investigação é identificar e compreender as causas da violência juvenil em ambiente escolar, analisando o conjunto de medidas de prevenção levadas a cabo nas escolas. Pretende também entender e caracterizar a articulação entre as escolas e o Programa Escola Segura da PSP, analisando as ações decorrentes desta parceria e, ainda, averiguar os seus resultados no domínio da prevenção para a erradicação deste fenómeno.

A recolha de dados nesta entrevista servirá apenas e só para elaboração do Projeto de Mestrado, no âmbito do Mestrado em Administração das Organizações Educativas, a decorrer na presente data, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

A partir da análise e interpretação da realidade existente, serão propostas medidas que contribuam para melhorar a intervenção destas duas entidades, por forma a aumentar o bem-estar e ambiente benigno no seio de toda a comunidade escolar.

**Confidencialidade e anonimato:** Será garantido o anonimato, a confidencialidade e uso exclusivo dos dados recolhidos na entrevista e na Grelha de Análise para o presente estudo. Será a entrevista gravada em suporte digital para efeitos de transcrição escrita e cedida em suporte papel ao entrevistado. Para mais esclarecimentos, não hesite em contactar o investigador responsável.

Grato pela sua colaboração!

**Assinatura/s:** .....

-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-

*Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.*

Nome: .....

Assinatura: ..... Data: ..... /..... /.....

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA/S E FEITO EM DUPLICADO: UMA VIA PARA O/A INVESTIGADOR/A, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE

<sup>17</sup> [http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20C3%89tica/Ficheiros/Declaracao\\_Helsinquia\\_2008.pdf](http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20C3%89tica/Ficheiros/Declaracao_Helsinquia_2008.pdf)

<sup>18</sup> <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/002A00/00140036.pdf>

## Parte 1

### Caracterização do profissional que está a ser entrevistado:

1. Idade
2. Género
3. Escolaridade
4. Área da Formação Académica
5. Função que desempenha na escola
6. Há quantos anos?

## Parte 2

### Questões de investigação a serem aplicadas na entrevista:

Indicadores	Objetivos	Questões de investigação a abordar na entrevista
Conscencialização	1. Identificar os fatores que contribuem para a violência em meio escolar.	<b>Q1:</b> A escola deveria ser um lugar protegido e seguro. Um lugar de sociabilidade gerador de bem-estar. Contudo nos espaços onde todos os dias se encontram muitas pessoas a vivência entre pares, por vezes, gera conflitos.  <b>Da sua experiência, quais as principais causas dos conflitos na escola?</b>
	2. Diagnosticar situações de violência vivenciadas nas escolas e em que ambiente ocorrem.	<b>Q2:</b> Com base na sua experiência sobre os casos de violência nas escolas por si vivenciados, como os caracteriza? Isto é, em que locais, porque meios e circunstâncias acontecem e que grau de gravidade atingem?
Ação Imediata	3. Perceber como é pensada a atividade cívica na escola e identificar a existência de parcerias com entidades externas, em	<b>Q3:</b> Partindo do princípio que os direitos e deveres plasmados no Estatuto do Aluno e Regulamento Interno da Escola, são do conhecimento do/a aluno/a, como são tomadas as decisões e por quem, sobre aspetos relativos a situações de indisciplina

	<p>prol da segurança escolar e criação de bem-estar.</p>	<p>e comportamentos que envolvam violência, em ambiente escolar, no seu estabelecimento de ensino?</p> <p><b>Q4:</b> A escola que dirige é ativa em parcerias com entidades externas? Qual a importância e contributos das parcerias para o bom funcionamento da comunidade escolar e que contributo dão para a prevenção da violência escolar?</p>
<b>Prevenção</b>	<p>4. Perceber como é percebida, pelos diretores escolares, a existência dos Agentes do PES da PSP, a sua empatia e relevância.</p>	<p><b>Q5:</b> No âmbito das suas funções como Diretor/a deste Estabelecimento de Ensino, conhece o Programa Escola Segura da PSP. No seu entendimento quando é que a Polícia deve ser chamada a intervir nas escolas, questionando-se ainda a importância e relevância da criação deste Programa específico, que visa primordialmente, trabalhar a segurança junto da comunidade escolar?</p>
	<p>5. Compreender como é percebida as atividades preventivas em torno da violência, através da parceria com a PSP no âmbito do PES, e se as mesmas acompanham os fenómenos da sociedade atual e se correspondem às expectativas dos alunos e dos órgãos de gestão escolar.</p>	<p><b>Q6:</b> As Equipas do Programa Escola Segura realizam ações de sensibilização na escola que dirige? Se sim, como avalia a pertinência das temáticas abordadas e impacto deste tipo de abordagem pedagógica junto dos alunos?</p> <p><b>Q7:</b> Com base na sua experiência profissional, como classifica a articulação existente entre a equipa de direção da escola e a PSP na resolução dos problemas que surgem na sua escola, por parte dos elementos integrados no Programa Escola Segura?</p>
<b>Remediação</b>	<p>6. Potenciar novas formas de intervenção para a diminuição/erradicação de episódios associados à violência entre pares.</p>	<p><b>Q8:</b> Considerando as especificidades dos jovens que frequentam a escola que dirige, quais as ações mais pertinentes para a criação de bem-estar na escola, em articulação com o Programa Escola Segura da PSP?</p> <p><b>Q9:</b> Algo que queira acrescentar ou deixar como sugestão?</p>

## Apêndice C – Resultados do IE por categorização

Dimensões de análise		Categorias		Descritores / Referências	
A	<p><b>Principais fatores dos conflitos</b></p> <p>Descrição: Apresentar os principais fatores que contribuem para a violência em meio escolar (Questão 1)</p>	A1	<p><b>Mau uso da internet e redes sociais</b></p>	<p>“...com o uso da internet, os alunos em casa ou entre si já estão a usar redes sociais para insultar.”</p>	entrevista 1
				<p>“(...) verem vídeos ou imagens que não serão os mais aconselháveis, aí transportam isso depois para a escola.”</p>	entrevista 1
				<p>“(...) a transposição das representações das redes sociais para a realidade concreta, (...), a tentativa de replicar no real aquilo que é o quotidiano, aquilo que se assiste nas redes sociais.”</p>	entrevista 2
				<p>“(...) uso excessivo dos telemóveis veio em muito influenciar e potenciar conflitos (...)”</p>	entrevista 2
		A2	<p><b>Problemas socioeconómicos dos alunos</b></p>	<p>“Outras causas predem-se com problemas familiares, acrescentando aos problemas socioeconómicos e familiares, (...)”</p>	entrevista 1
				<p>“(...) prende-se também muito com diferenças socioeconómicas (...)”</p>	entrevista 2
				<p>“(...) referir os problemas socioeconómicos e educacionais como causas impulsionadoras dos conflitos, que podem levar à violência.”</p>	entrevista 3
				<p>“(...) é muitas vezes no seio da família que está o conflito, nomeadamente ligados a problemas socioeconómicos (...)”</p>	entrevista 4
		A3	<p><b>Problemas de saúde mental</b></p>	<p>“(...) algum desequilíbrio das camadas mais jovens, ao nível psicológico, não sabem controlar as emoções, (...) extravasam toda a irritação que tiveram e inflamam-se os ânimos.”</p>	entrevista 1
				<p>“(...) uma delas prende-se muito com a saúde mental deste momento, (...) consequências pandémicas, (...) generalizada, não só nos alunos, mas também a funcionários, docentes e não docentes.”</p>	entrevista 2
		A4	<p><b>Ambiente familiar</b></p>	<p>“(...) na sequência dessas diferenças socioeconómicas a questão das literacias, (...) há proveniência de contextos muito diferentes, isto relativamente aos alunos.”</p>	entrevista 2
				<p>“(...) o nível de educação dos pais económica e social e mesmo escolar que faz criar uma série de conflitos (...)”</p>	entrevista 3
				<p>“(...) são os próprios pais que (...) procuram capitalizar para depois esgrimir em termos de tribunal vindo à escola buscar argumêcia o que desencadeia muitas vezes conflitos (...)”</p>	entrevista 4
				<p>“(...) a falta de regras que alguns dos miúdos trazem de casa e depois se manifestam na questão dos conflitos (...)”</p> <p>“(...) ao mesmo tempo com pouca regulação dos adultos que os acompanham (...)”</p>	entrevista 3

		A5	<b>Influência da sociedade e dos meios de comunicação social</b>	<p>“(...) também a comunicação social, filmes, cinema, (...), filmes extremamente violentos onde eles acabam por encarar o que veem em ficção e transportam para sua ação como fosse real onde tudo para eles é absolutamente normal.”</p> <p>“(...) muitas vezes é precisamente o estado de espírito, os problemas e as dificuldades que as sociedades têm fora que acabam por trazer para a escola.”</p>	entrevista 1
		A6	<b>Espaço físico escolar</b>	<p>“(...) quanto menos espaço físico coberto, a maior probabilidade interação entre as pessoas muitas vezes leva ao conflito (...)”</p>	entrevista 3
B	<b>Tipificação de atos de violência</b> Descrição: situações de violência vivenciadas nas escolas e em que ambiente ocorrem (Questão 2)	B1	<b>Ofensas à integridade física</b>	<p>“(...) mas ao nível de agressão física não há rapaz-rapariga, há sim entre rapazes.”</p> <p>“(...) por causa das redes sociais chegou à escola e no dia seguinte agrediu outro (...)”</p>	entrevista 1
				<p>“(...) os mais velhos instigavam os mais novos a começarem à pancada (...)”</p>	entrevista 4
		B2	<b>Humilhação</b>	<p>“Macacos há, então qual é o problema de chamar macaco (...)”</p>	entrevista 2
		B3	<b>Indisciplina e desrespeito pela figura do professor</b>	<p>“(...) a falta de autoridade ou a não aceitação da autoridade do docente em sala de aula (...)”</p> <p>“(...) a indisciplina que reside, eu falei mais indisciplina como uma violência mais sofisticada (...)”</p>	entrevista 2
				<p>“(...) atitude dos miúdos, de saberem-se comportar em determinados sítios com os professores que às vezes leva a conflitos difíceis em que disputam com a autoridade do professor.”</p>	entrevista 3
				<p>“(...) em relação a um professor, podemos falar em falta de respeito ou insulto que isso pode acontecer.”</p>	entrevista 4
		B4	<b>Violência digital nas redes sociais</b>	<p>“(...) acontecem hoje muito as raparigas envolverem em lutas e tem a ver com questões de namoros ou precisamente as tais picardias ou insultos nos meios das redes sociais (...)”</p>	entrevista 1
				<p>“(...) conflito mesmo já aconteceu pelo espaço virtual e depois materializa-se no espaço físico quer no interior quer no exterior da escola (...)”</p>	entrevista 3
				<p>“(...) a questão dos telemóveis e a questão das redes sociais que vieram potenciar novas formas de violência de forma dissimulada.”</p>	entrevista 2
				<p>“(...) temos vindo a ter uma outra zona de conflitos que é mais difícil de definir que é no espaço virtual (...) neste momento é parte que me preocupa mais porque muitos destes miúdos não têm capacidade para gerir o virtual (...)”</p>	entrevista 3
				<p>“(...) estou aqui a lembrar-me dos casos praticados nas redes sociais.”</p>	entrevista 4
		B5	<b>Bullying</b>	<p>“(...) bastante, tanto dentro da escola como depois no exterior, isto é, mesmo lá fora da escola (...) no Bullying há (...)”</p>	entrevista 1
				<p>“(...) de uns sobre os outros, uns serem mais dominantes do que outros, gerando conflitos, e situações de disputa (...)”</p>	entrevista 3
		B6	<b>Dentro do recinto escolar</b>	<p>“(...) nos intervalos, às vezes pode ocorrer infelizmente também em sala de aula (...) o pátio ou lugares mais recônditos da escola (...)”</p>	entrevista 2
<p>“Nos pátios costumavam estar muito concentrados, os mais velhos instigavam os mais novos a começarem à pancada (...)”</p>	entrevista 4				

C	<b>Atividade cívica na escola</b> <i>Descrição:</i> <i>Apresentar como é pensada a atividade cívica na escola e o conhecimento dos alunos sobre o Regulamento Interno e Estatuto do Aluno (Questão 3)</i>	C1	<b>Conhecimento do Regulamento Interno e Estatuto Aluno</b>	“Os alunos têm conhecimento do estatuto do aluno, eles são obrigados a assinar o papel em documento no ato da matrícula (...) todas as salas de aula têm o placar os deveres dos alunos (...) está na página da escola com acesso à internet (...)”	entrevista 1
				“os alunos têm conhecimento dele no início do ano. (...) os pais têm acesso ao link com o RI e em que assinam (...)”	entrevista 2
				“(...) assembleia de turma trabalha-se muitos os direitos e os deveres e todas as obrigações que eles têm plasmados no estatuto do aluno (...)”	entrevista 3
		C2	<b>Abertura Processo Disciplinar</b>	“Quando são casos mais graves tem de haver mesmo conselho de turma disciplinar, é aberto um processo disciplinar (...)”	entrevista 1
				“(...) é feita uma participação de ocorrência marcada uma falta disciplinar (...)”	entrevista 2
				“(...) temos diferentes níveis de intervenção (...) o professor que será o primeiro elemento ou o assistente operacional que interage com o aluno (...) depois temos o diretor de turma ou o professor titular de turma, (...) depois temos o coordenador dos diretores de turma e depois a direção e na direção há um primeiro nível que é o adjunto e existe um segundo nível de intervenção que é o diretor, que sou eu, que interage nessas situações.”	entrevista 3
		C3	<b>Comunicação às autoridades competentes</b>	“Escola Segura é a nossa principal parceira. A tomada de decisões depende do caso e da sua da gravidade.”	entrevista 1
				“(...) matéria que possa ser considerado crime, entre aspas, aqui também estamos a falar de jovens menores chamamos os pais, depois claro que temos entidades, temos a Escola Segura, a Saúde Escolar, CPCJ (...)”	entrevista 2
				“(...) nós temos medidas disciplinares corretivas ou medidas disciplinares sancionatórias (...)”	entrevista 3
		C4	<b>Medidas aplicadas</b>	“Criei o gabinete disciplinar (...), veio criar aqui uma unidade com identidade e criação de saber, portanto como era criados os processos disciplinares. (...) uma ação especial totalmente dissuasora (...)”	entrevista 4
				“Muitas vezes, que escrever os deveres e depois explicar quais foram os que não cumpriram e porquê e o que deveria ter feito.”	entrevista 1
D	<b>Contributos de entidades externas</b> <i>Descrição:</i> <i>Identificar a existência de parcerias com entidades externas e contributos das mesmas em prol da</i>	D1	<b>Escola ativa em parcerias</b>	“Esta escola é ativa em parcerias com entidades externas”	entrevista 1
				“Temos muitas parcerias com entidades externas, sobretudo a Escola Segura (...) Serviços de Psicologia e a “Saúde Escolar” (...)”	entrevista 2
				“(...) o contributo da família, a família como parceira (...)”	
				“Esta minha escola é muito ativa com entidades externas.”	entrevista 3
				“(...) não conseguimos internamente (...) resolver as coisas sozinhos, daí nós necessitamos de criar laços e parcerias com entidades externas.”	entrevista 4
	“(...) outras ações que se possam desenvolver aqui na escola, têm de ser pagas algumas delas, nem todas, mas algumas têm de ser pagas e, portanto, contamos mesmo somente com a Escola Segura.”	entrevista 1			

segurança e bem-estar do aluno (Questão 4)	D2	Promoção da consciencialização educativa	"As suas ações e intervenções produzem efeitos, são importantes, (...)"	entrevista 2
			"relevância positiva e não sempre naquela lógica (...) polícia como punitiva, repressiva que vem só reprimir e não acrescentam mais nada. Aqui atuam em sentido completamente contrário o que me deixa completamente satisfeito."	entrevista 3
			"Temos outras entidades (...) trabalham connosco as questões da violência (...) com os nossos alunos, mas também com os nossos professores e assistentes operacionais dotando-os de ferramentas para lidar com esta problemática do bullying."	
			"(...) o mundo muda pela consciência (...) essa é a dinâmica que é criada e faz com que o papel reconhecido da ES neste momento seja um parceiro imprescindível."	entrevista 4
	D3	Enriquecimento/amadurecimento do jovem	"(...) recorreremos a entidades externas para nos apoiar a construir homens e mulheres, daí retirando contributos imensamente positivos na partilha de saberes que cada entidade possa dar, é seguramente imprescindível a presença destas no seio interventivo da escola."	entrevista 4
	D4	Prevenção de possíveis conflitos	"(...) contributos são bastante grandes, nomeadamente a Escola Segura (...) para a prevenção de agressões ou violência (...)"	entrevista 1
			"É muito preventivo, muito proativo (...) uma ação mais preventiva dos problemas"	
			"(...) o Gabinete de Mediação Escolar (...) fazia a mediação com outros parceiros somente para trabalhar os conflitos em ambiente escolar e a sua prevenção."	entrevista 3
			"A Escola Segura aparece aqui como sendo uma parceira imprescindível. (...) cada vez mais numa política de antecipação e de parceria com a escola."	entrevista 4
	E	E1	Prática criminal	"(...) conhecimento de furtos no interior da escola, chamamos de imediato a ES, ou seja, quando achamos que existe algum crime."
"(...) relativamente a um caso de bullying (...)"				entrevista 2
"(...) para tomar conta da ocorrência, porque houve precisamente um crime, (...) quando há suspeitas da prática de um crime. "(...) suspeita de posse de drogas ou do porte de armas brancas (...)"				entrevista 3
E2		Infração de regras internas	"(...) quando a matéria, o facto, ultrapassa já a componente pedagógica, ultrapassa já a componente interna, aí a ES tem de ser chamada (...)"	entrevista 2
			"(...) só quando os casos de conflito ou incivildades existem (...)"	entrevista 4
E3		Dissuasão de comportamentos de risco ou violência	"(...) se prevê que pode haver uma situação fora do controle da escola e nós não conseguimos de modo algum controlar (...)"	entrevista 1
			"(...) no sentido preventivo (...) mostrando ser elemento da comunidade educativa (...) e acompanhamento dos jovens."	entrevista 3
			"Uma polícia de previsão de antecipação do problema (...)"	entrevista 4
Descrição: Analisar o momento em que deve ser chamada a polícia às escolas e a importância da existência de um programa específico em prol da segurança escolar (Questão 5)				

		E4	<b>Parceiro estratégico e fundamental</b>	<i>"(...) tem sido a parceira sempre de excelência e aí mantemos a maior a maior harmonia possível.";</i> <i>"(...) programa específico extremamente importante e relevante por ser programa de acompanhamento (...)"</i>	entrevista 2
				<i>"(...) uma parceira imprescindível."</i>	entrevista 4
				<i>"(...) a prevenção e a atuação são fundamentais para a continuidade da sua existência como programa específico das FS (...)"</i>	entrevista 2
				<i>"(...) é de todo pertinente e de extrema relevância (...)"</i>	entrevista 3
				<i>"(...) aparece aqui como sendo uma parceira imprescindível."</i>	entrevista 4
		E5	<b>Ações de sensibilização</b>	<i>"(...) para prevenir precisamente situações de violência e são as ações promovidas pela Escola Segura;"</i>	entrevista 1
				<i>"(...) atua preventivamente e também o fundamento destas ações (...)"</i>	entrevista 2
F	<b>Avaliação das temáticas das EPES e seu impacto</b> <i>Descrição: Analisar as atividades e participação da ES na escola e avaliar e o seu impacto pedagógico dos temas abordados nas ações (Questão 6)</i>	F1	<b>Importância</b>	<i>"(...) é muito importante, por muito que eles ouçam, (...) são casos reais (...) e mais consciente para eles (...)"</i>	entrevista 1
				<i>"(...) tanto pode ser civil como pedagógico e isso tem um efeito bastante positivo (...)"</i>	entrevista 2
				<i>"(...) os temas que desenvolvem são muito importantes."</i>	entrevista 3
				<i>"A minha percepção é que as temáticas são positivas (...)"</i>	entrevista 4
		F2	<b>Pertinência</b>	<i>"A pertinência das temáticas são muito importantes (...)"</i>	entrevista 1
				<i>"(...) quando aqui vem tem uma postura e quando vai às turmas tem uma postura igualmente pedagógica (...)"</i> <i>"(...) avalio de forma bastante favorável sendo esse o feedback que tenho, um impacto bastante favorável (...)"</i>	entrevista 2
				<i>"(...) a intervenção dos agentes de todo pertinente (...)"</i> <i>"(...) tal fator de prevenção e consciencialização e (...) e o impacto brutal que tem nos alunos."</i>	entrevista 3
				<i>"(...) os Polícias da Escola Segura têm acompanhado estas dinâmicas desafiantes (...) estando bem preparados para a sua missão.;"</i> <i>"(...) a preparação dos seus Agentes (...) é um indicador precioso de que há aqui uma sensibilidade (...) dar respostas de encontrar novos papeis (...)"</i>	entrevista 4
G	<b>Articulação entre a escola e a PSP</b> <i>Descrição: Classificar a articulação existente entre as direções dos</i>	G1	<b>Articulação</b>	<i>"(...) muito boa, porque quando eu telefono imediatamente vêm em resposta"</i>	entrevista 1
				<i>"Classifico-a de excelente (...)"</i>	entrevista 2
				<i>"(...) a experiência tem sido boa (...)"</i>	entrevista 3
				<i>"(...) nos últimos tempos temos tido dificuldade na rapidez da resposta por falta de recursos humanos das equipas (...)"</i>	entrevista 4
		G2	<i>"(...) muito boa e em todos os aspetos. (...) resposta rápida (...)"</i>	entrevista 4	
				<i>"(...) contribui muito para a resolução do problema que está a ser vivido no momento (...)"</i>	entrevista 1

	<i>EE e a PSP na resolução de problemas em ambiente escolar (Questão 7)</i>		<b>Contributos na resolução problemas</b>	<i>“Contribuem para resolução dos problemas (...) também encontrar a solução e um outro caminho.”</i>	entrevista 2
				<i>“(...) assertiva e adequada, contribuindo para o detrimento do conflito dentro do espaço escolar.”</i>	entrevista 3
				<i>“(...) muito contribuem para a resolução de muitos problemas que vão surgindo, (...) já aceite como parte da nossa equipa (...)”</i>	entrevista 4
H	<b>Novas formas de intervenção</b> <i>Descrição:</i> <i>Identificar novas formas de intervenção para a diminuição de episódios de violência entre pares (Questão 8)</i>	H1	<b>Aumento nº ações de sensibilização</b>	<i>“Apelo muito à realização de mais ações de sensibilização (...) promover mais ações.”</i>	entrevista 1
				<i>“(...) apostar cada vez mais na sensibilização e dotar as pessoas deste mecanismo (...)”</i>	entrevista 4
		H2	<b>Ações juntos dos EE</b>	<i>“(...) a aposta de mais ações para os encarregados de educação (...)”</i>	entrevista 1
				<i>“(...) ação junto dos pais, portanto para os sensibilizar (...)”</i>	entrevista 2
				<i>“(...) trabalharmos os pais e encarregados de educação dos alunos estrangeiros e portugueses, (...) peças fundamentais no processo de integração (...)”</i>	entrevista 3
		H3	<b>Novas apostas</b>	<i>“(...) apelo às temáticas de Bullying e Cyberbullying (...)”</i>	entrevista 1
				<i>“Neste momento bullying, muito bullying, (...) portanto para os sensibilizar (...)”</i> <i>“(...) elaborado um plano estratégico de ação preventiva junto dos encarregados de educação (...)”</i>	entrevista 2
				<i>“(...) intervir mais junto ao espaço exterior das escolas, sensibilização e aumento do policiamento (...)”</i>	entrevista 3
				<i>“(...) segurança a internet, do Bullying (...)”</i>	entrevista 4

Fonte: Autoria do investigador

**Apêndice D – Tabulação cruzada entre a situação de violência vivida pelos alunos e as temáticas que mais consideram ser abordadas na prevenção da violência**

		<i>Qual(ais) a(s) temática(s) mais relevante(s) a serem abordadas na escola para a prevenção da violência em ambiente escolar?</i>							
<b>Total</b>		Segurança na Internet	Bullying e Cyberbullying	Violência Doméstica	Armas e Explosivos	Danos e Vandalismo	Prevenção Toxicodependência	Outra	
<b>No seu percurso escolar, até à data de hoje, viu-se envolvido/a ou assistiu a alguma das situações que a seguir estão referidas, na escola ou nas suas imediações (fora da escola)?</b>	Agressão física	<b>713</b>	389	554	468	193	315	414	16
	Ameaças	<b>592</b>	316	450	411	171	278	355	13
	Humilhação	<b>740</b>	414	598	524	193	314	441	19
	Danos de objetos pessoais ou vestuário de forma	<b>393</b>	216	306	266	122	187	257	11
	Exclusão do grupo	<b>730</b>	412	586	509	185	298	442	21
	Perseguição	<b>202</b>	106	152	143	72	88	139	7
	Tentativa de venda ou oferta de drogas	<b>312</b>	172	234	207	101	143	224	10
	Receção ou emissão de "sms" ou emails	<b>343</b>	191	266	243	100	144	218	10
	Perfis de redes sociais falsos	<b>548</b>	318	432	381	142	235	336	12
	Nunca vivenciei nenhuma situação que considere	<b>138</b>	69	107	65	29	35	60	0
	Outra	<b>10</b>	8	7	5	4	5	4	3

**Apêndice E - Tabulação cruzada entre as temáticas mais relevantes a serem abordadas e o método de prevenção da violência.**

			<i>No que diz respeito à prevenção da violência em ambiente escolar e na sua perspectiva, assinale as ações mais relevantes.</i>					
			A escola desenvolver mais projetos sobre o tema	Maior presença de polícias junto às escolas	Ações promovidas por entidades externas à escola, sobre o tema "violência"	Maior punição dos autores de atos de violência	Colocação de câmaras de videovigilância na escola	Outra
<b>Total</b>								
<b>Qual(a)s temática(s) mais relevante(s) a serem abordadas na escola para a prevenção da violência em ambiente escolar?</b>	Segurança na <i>Internet</i>	<b>603</b>	390	234	276	393	162	6
	Bullying e Cyberbullying	<b>868</b>	514	330	385	558	223	14
	Violência Doméstica /Namoro	<b>711</b>	429	269	342	484	187	7
	Armas e Explosivos	<b>272</b>	145	128	113	180	92	3
	Danos e Vandalismo	<b>437</b>	230	189	183	299	131	6
	Prevenção Toxicodependência	<b>610</b>	325	240	277	421	169	10
	Outra	<b>21</b>	11	9	8	15	1	3

## Apêndice F – Testes Qui-quadrado

### Teste 1

#### Teste qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de	26.869 <sup>a</sup>	4	.000
Razão de	26.335	4	.000
Associação Linear por	26.046	1	.000
Nº de Casos Válidos	1113		

- a. 1 célula (11,1%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 1,15.

### Teste 2

#### Teste qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de	4.159 <sup>a</sup>	3	.245
Razão de	4.162	3	.245
Associação Linear por	2.566	1	.109
Nº de Casos Válidos	1113		

- a. 2 células (25,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 1,33.

### Teste 3

#### Teste qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de	.938 <sup>a</sup>	2	.626
Razão de	.930	2	.628
Associação Linear por	.258	1	.612
Nº de Casos Válidos	1113		

- a. 0 células (0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 9,78.

### Teste 4

#### Teste qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica
Qui-quadrado de Pearson	13,034	6	0,043
Razão de verossimilhança	14,533	6	0,024
Associação Linear por Linear	0,494	1	0,482
Nº de Casos Válidos	1113		

- a. 4 células (25,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 0,71.

*Teste 5*

**Teste qui-quadrado**

	Valor	df	Significância Assintótica
Qui-quadrado de Pearson	22.307 <sup>a</sup>	6	.001
Razão de verossimilhança	19.682	6	.003
Associação Linear por Linear	1.194	1	.275
Nº de Casos Válidos	1113		

- a. 4 células (33,3%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 0,16.

*Teste 6*

**Teste qui-quadrado**

	Valor	df	Significância Assintótica
Qui-quadrado de Pearson	48.817 <sup>a</sup>	10	.000
Razão de verossimilhança	44.984	10	.000
Associação Linear por Linear	21.046	1	.000
Nº de Casos Válidos	1113		

- a. 6 células (33,3%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 0,42.

*Teste 7*

**Teste qui-quadrado**

	Valor	df	Significância Assintótica
Qui-quadrado de Pearson	28.171 <sup>a</sup>	10	.002
Razão de verossimilhança	30.079	10	.001
Associação Linear por Linear	.154	1	.695
Nº de Casos Válidos	1113		

- a. 6 células (33,3%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 2,16.

*Teste 8*

**Teste qui-quadrado**

	Valor	df	Significância Assintótica
Qui-quadrado de Pearson	21.309 <sup>a</sup>	6	.002
Razão de verossimilhança	18.618	6	.003
Associação Linear por Linear	4.067	1	.044
Nº de Casos Válidos	1113		

- a. 5 células (41,7%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 0,63.

*Teste 9*

**Teste qui-quadrado**

	Valor	df	Significância Assintótica
Qui-quadrado de Pearson	26.619 <sup>a</sup>	6	.000
Razão de verossimilhança	24.767	6	.000
Associação Linear por Linear	10.929	1	.001
Nº de Casos Válidos	1113		

- a. 5 células (41,7%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 0,65.

*Teste 10*

**Teste qui-quadrado**

	Valor	df	Significância Assintótica
Qui-quadrado de Pearson	30.333 <sup>a</sup>	6	.000
Razão de verossimilhança	24.773	6	.000
Associação Linear por Linear	0.042	1	.837
Nº de Casos Válidos	1113		

- a. 4 células (33,3%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 0,50.

*Teste 11*

**Teste qui-quadrado**

	Valor	df	Significância Assintótica
Qui-quadrado de Pearson	43.829 <sup>a</sup>	4	<.001
Razão de verossimilhança	42.554	4	<.001
Associação Linear por Linear	15.457	1	<.001
Nº de Casos Válidos	1113		

- a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 65,64.

*Teste 12*

**Teste qui-quadrado**

	Valor	df	Significância Assintótica
Qui-quadrado de Pearson	97.884 <sup>a</sup>	4	<.001
Razão de verossimilhança	96.649	4	<.001
Associação Linear por Linear	52.791	1	<.001
Nº de Casos Válidos	1113		

- a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 62,44.

Teste 13

Teste qui-quadrado

	Valor	df	Significânci a Assintótica
Qui-quadrado de Pearson	95677 <sup>a</sup>	10	<.001
Razão de verossimilhança	93.457	10	<.001
Associação Linear por Linear	48.433	1	<.001
Nº de Casos Válidos	1112		

- a. 4 células (22,2%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 1,93.

## ANEXOS

## Anexo A – Aprovação da aplicação do Inquérito por Questionário por parte da Direção-Geral de Educação



### Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

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

#### Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:  
João Flávio Moreira Cunha

Nome do Interlocutor:  
João Cunha

E-mail do interlocutor:  
3080367@ese.ipp.pt

#### Dados do Inquérito

Número de registo:  
0871300001

Designação:  
PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: sinergia do Programa Escola Segura da PSP com os Órgãos de Administração Escolar

#### Dados adicionais

Estado:  
Aprovado

mime.noreply@min-educ.pt



Para: JOÃO FLÁVIO MOREIRA CUNHA; JOÃO FLÁVIO MOREIRA CUNHA

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0871300001, com a designação *PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: sinergia do Programa Escola Segura da PSP com os Órgãos de Administração Escolar*, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) João Flávio Moreira Cunha  
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é aprovado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos

## Anexo B – Pedidos de autorização aos Encarregados de Educação para a participação dos seus educandos no estudo

Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação:

venho por este meio solicitar o consentimento para o seu educando participar num inquérito, no âmbito do Projeto de Mestrado intitulado PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: SINERGIA DO PROGRAMA ESCOLA SEGURA DA PSP COM OS ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, cujo objetivo central é identificar e compreender as causas da violência juvenil em ambiente escolar, analisando o conjunto de medidas de prevenção levadas a cabo nas escolas.

Este processo de inquirição é aplicado a alunos do 11.º e 12.º ano da \_\_\_\_\_ e de outros estabelecimentos de ensino na área metropolitana de Lisboa, sendo a participação do seu educando essencial. Desta forma, solicito que autorize o seu educando a responder ao referido inquérito online, em contexto de sala de aula, com a duração de resposta entre 6 a 7 minutos. Solicito, ainda, que assine e devolva este pedido de autorização ao Diretor de Turma.

Neste inquérito, a confidencialidade das respostas é assegurada. Os dados fornecidos **são absolutamente confidenciais e anónimos** e serão exclusivamente utilizados para fins de investigação científica. As respostas dadas serão recolhidas e tratadas de forma automática e anónima, uma vez que nenhuma questão solicita nome, morada ou qualquer outro elemento que permita identificar quem responde.

Lisboa, dezembro de 2022

João Cunha, mestrando em MAOE\_ESE\_IPP

### AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_ (nome completo),

Encarregado de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ (nome completo), nº \_\_\_\_\_, da turma \_\_\_\_\_ do

\_\_\_\_\_º ano de escolaridade, declaro que **autorizo** o preenchimento pelo meu educando do

questionário relativo à *Prevenção da Violência Escolar: sinergia do programa Escola segura da PSP com os Órgãos de Administração Escolar*.

O Encarregado de Educação \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, 2022

(Assinatura legível)

(dia)

(mês)

-----//-----

**Não autorizo** o preenchimento pelo meu educando do questionário relativo à *Prevenção da Violência Escolar: sinergia do programa Escola segura da PSP com os Órgãos de Administração Escolar*.

O Encarregado de Educação \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, 2022

(Assinatura legível)

(dia)

(mês)

**Prevenção de Violência Escolar:  
sinergia do Programa Escola Segura da  
PSP com os órgãos de gestão escolar**  
João Flávio Moreira Cunha

